التربية في حضارات الشرق الأدنى القديم

المصرية واليهودية والفارسية

٣٧٠,٩ عبد الله جمعة الكبيسي
التربية في حضارات الشرق الأدنى القديم/
تأليف عبد الله جمعة الكبيسي، محمود قمبر. ـ
الدوحة: دار الثقافة، ٢٠٠١
١٢٦ص؛ ١٤×٢٠سم

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠٠١/٢٥٣
الرقم الدولي الموحد: ٥ ـ ٣٧ ـ ٣٦ ـ ٩٩٩٢١

الطبعة الأولى
١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م

دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع

الدوحة - قطر
هاتف: ٤٤١٣١٨٠ - ٤٤١٣٤٧١
فاكس: ٤٤١٨١٢٠
ص.ب: ٣٠٣٢٩

إبداعات تربوية
(٤)

التربية في حضارات الشرق الأدنى القديم

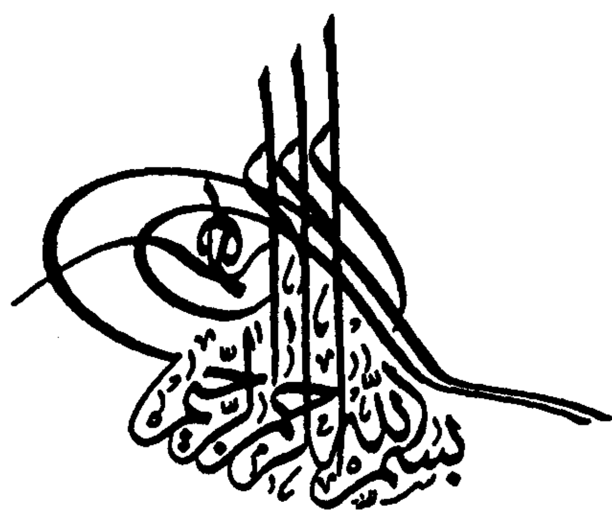
المصرية واليهودية والفارسية

دراسة تحليلية

الدكتور
عبدالله جمعة الكبيسي
مدير جامعة قطر السابق

الدكتور
محمود مصطفى قمبر
رئيس قسم أصول التربية بجامعة قطر




بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

إن التربية العربية فكراً وممارسة، لا تزال تعاني أزمة تخلف وتبعية في عالم جديد دخل في ألفيته المسيحية الثالثة بقوة العلم والتكنولوجيا ليصنع حضارة كونية غير مسبوقة في التاريخ.

عندنا على مستوى الأمة العربية حوالي ٤٧٪ أميون قرائياً، وحوالي ٨٠٪ أميون ثقافياً، وحوالي ٩٥٪ أميون كمبيوترياً.

ولا شك في أن العوامل التي تؤثر في نوعية التربية وفعالياتها الوظيفية تنبثق في معظمها من مصادر خارجية: سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، أكثر مما تنبع من مصادر داخلية تتعلق بالمنظومة البنيوية للتربية العربية.

ومن الطبيعي أن تتجانس المؤسسة التربوية ـ مدرسة أو جامعة ـ مع غيرها من المؤسسات العاملة في المجتمع، وتتبادل معها فعل التأثير والتأثر، وكلها تسير وفق إيقاعية الحركة العامة للحياة واتجاهات سيرها في المجتمع.

ولا نستطيع أن نقول كما قال بعضهم بضرورة البدء

بإصلاح التربية لكي تطور نفسها وتطور معها المجتمع؛ فالمدرسة تابعة للمجتمع ومحكومة به، وليست متبوعة ولا حاكمة.. كما أنها ليست مفوضة ومعها صلاحيات العمل لرسم سياسات ووضع استراتيجيات وقيادة حركات التطوير التي تستهدف إحداث نقلة نوعية تتحقق معها الأهداف القومية التي نحلم بها كعرب في عصر تتسابق دوله لامتلاك القوة وتحقيق التقدم وتوفير الأمن والسلام والرفاهية...

ومع ذلك يجب ألا تقف النظم والمؤسسات في سلبية أو تقليدية، تنتظر قدرة عفوية أو غيبية تصلحها وتحركها للعمل، لأن لكل منها وظيفة ذاتية واستقلالية مهنية، مما يلقي عليها في إطار وظيفتها واستقلاليتها وحدود إمكاناتها مسؤولية المحاسبة والتقصير.

وهذه السلسلة من «إبداعات تربوية» تقوم بواجبها التربوي في التنوير والتثوير... فهي تعالج قضايا تربوية حيوية، خصص لكل منها كتاب صغير القطع يحمل في صفحاته فكراً مستنيراً، ونقداً موضوعياً، وتحليلاً منهجياً، وتوجهاً عملياً، وجهداً إبداعياً ليكون في خدمة وإفادة أصحاب النظرية والقرار والعمل التربوي على السواء.

وهذه الدراسة التي يصدر بها الكتاب الرابع، تتناول في رؤية ثقافية، وبلغة تحليلية مركزة وشاملة دوْر التربية التي

صاحبت نشأة ونمو وتطور ثلاث من حضارات الشرق القديم: المصرية واليهودية والفارسية.. وتقدم هذا الدور بمنهجية إبداعية تختلف تماماً عن منهجية السرد التاريخي الذي تعرفه دراسات التربية القديمة.

والهدف العام الذي تجليه هذه الدراسة تأصيل خبرة معرفية تاريخية تكشف عن حقائق علمية كامنة وراء العوامل الدينية والعسكرية والاجتماعية والثقافية التي شكلت خريطة الشرق الأدنى القديم بحضارات كانت لها نهوج تربوية لا تزال تقوم بدورها المعاصر ولو بأشكال وأساليب مختلفة من صنع الحضارة وتطويرها محلياً وإقليمياً ودولياً.

الدوحة في ٢٣/ ١/ ٢٠٠٠م

د. محمود مصطفى قمبر

إطار تجميعي

نتناول في هذه الدراسة موضوع التربية القديمة عند المصريين واليهود والفرس في إطار تجميعي يبرز المعالم الرئيسة لنظم التربية وفعالياتها من خلال رؤية تفسيرية نقدية تحليلية تستوعب في ذاتها الظروف الحضارية والسياقات التاريخية التي أثّرت في تشكيل التربية، وتبادلت معها عوامل التأثر والتأثير. ونحن بهذه المنهجية التحليلية، نتجنب النهج التقليدي الذي يتناول دراسة التربية القديمة في شكل تجزيئي يقدم أخباراً وصفية تقريرية عن نظم التربية في بلادها، كل على حدة، وكأن التربية لها قصة شعبية تحكى في كل زمن، أو كأن لها هيكلية خاصة تعمل لحسابها كنظام مستقل يتفرد بأخباره وأفعاله... ونحن بهذه الطريقة نتخلص من عيوب التكرار والتطويل، والتي تنشأ عادة من سرد معلومات نصية محفوظة في الكتب تتصل بنظام التعليم في مؤسساته على اختلاف مستوياتها وما تضمه من هيئات تعليم ومحتويات دراسة وأساليب تدريس. وهذه كلها عناصر تغلب عليها صفة التشابه في التأسيس البنيوي والفعل التربوي، وتفقد جاذبية التأثير لأن مادتها المعرفية السردية لا

تكون تصورات عقلية، ولا تزود بخبرات تاريخية؛ وإنما تستهدف في المقام الأول تحصيل معلومات حفظية وكأن التاريخ مهمته التعريف بأخبار في التاريخ، ويفقد التاريخ بذلك وظيفته الحيوية كمستودع للتجارب البشرية، تتجلى فيها عبقريات الأمم في صنع حضارتها وتطوير حياتها تحت إشراط المؤثرات التاريخية التي حددت لها مسارات التطور وآليات التطوير. وهذا الفهم للماضي هو الذي يجعلنا أكثر قدرة في حاضرنا المعاصر على إدراك نوعية المؤثرات المشابهة التي تشرط التطور وتحمي الحضارة أو تهددها، فدرس التاريخ هو الوعي بأهمية وطبيعة وحدود القوى التي تصنع التاريخ لتكون لنا دائماً القدرة على التدخل في أحداث التاريخ، ونتمايز عن الجاهلين الذين يخضعون في عجز لمجريات التغير وكأنه قدر محتوم أشبه بظواهر الطبيعة الفوقية التي لا يملك معها الناس نقضاً ولا رفضاً.

ثنائية التربية والحضارة

إن الحضارة في مفهومها العام النمو المطرد في المنظومات الثقافية الروحية والمادية والعقلية التي تنقل المجتمع من حالة البداوة إلى حالة التمدين والتحضر، وتشبع الحاجات في مراتبها المتدرجة: الضرورية، فالتحسينية، فالكمالية. إن الحضارة استثمار وظيفي لحياة المجتمع الذي يتطور عبر أزمان متواصلة تتراكم فيها إبداعاته في النظم السياسية والاقتصادية والدينية والثقافية والاجتماعية، حتى إذا ترسخت القيم والمفاهيم والخبرات التي مشت بها الثقافة في كل هذه المجالات نشأت الحضارة وأصبح لها وجود ظاهر متميز المعالم واضح القسمات، نراه في شكل الحكم، وإدارة المجتمع، وفن العمران، وأساليب الزي والأكل والزراعة والصناعة والتعايش والترفيه والتعبد والتعلم، وغير ذلك مما تقوم به حياة عريضة مكتملة شاملة لكل أنواع العلوم والآداب والفنون والصنائع والمعاملات.

ولقد عرف التاريخ إحدى وعشرين حضارة كبرى، كان على رأسها كما يرى أرنولد توينبي ست حضارات أصيلة لم تأخذ من غيرها، وإنما تطورت بجهدها الداخلي الذاتي، وهي

حضارات: مصر، وبلاد الرافدين، وجزر بحر إيجه، والصين، والمايا والأندي في أمريكا اللاتينية.

أما التربية القديمة فقد كانت بنت الحضارة وأمها، صنيعة الحضارة وصانعتها.. العلاقة بين التربية والحضارة كانت دائماً جدلية، داخلة في نطاق التفاعل العضوي الذي يخضع للتأثر والتأثير، علاقة تتداخل فيها ثنائية: السبب والنتيجة، الفاعل والمفعول بصورة تذكرنا بالعلاقة العضوية بين البيضة والدجاجة. إن الحضارة صنع تربوي، فهي ثمرة معارف ومهارات وقيم إنسانية كانت موضوع التربية وفعلها الذي أنتجته في عقول البشر، ومهارات العمل، وقيم السلوك. كما أن التربية فعل حضاري، ولم تنشط إلا في إطار حضارة تضع لها أهدافاً وسياقات ومفردات وآليات وظيفية تحقق لها وجودها ونجاحها. ولعل الآية التي عبّر بها القرآن عن الخلق الأول للثقافة البشرية، والتي تضمّنها قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ تعبّر عن هذا التداخل العضوي والتفاعل الوظيفي بين التربية والحضارة أو التعليم والثقافة. فالثقافة ﴿ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾ لم تتكون إلا في إطار تعليمي ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ﴾. وكان التعليم مادة الثقافة وأداتها في آن واحد.

هكذا كانت التربية مع الثقافة في كشفها ونموها وانتشارها وتطويرها. ومشت التربية في كل عصر تحمل شعلة الحضارة،

تنقلها من جيل إلى جيل ـ برغم كل الصعوبات ـ تحارب ظلمات الجهل والتخلف. وقد عرفت في مسارها الطويل حياة قوة وضعف، وواجهت نقاط تحول وانعطاف بفعل عوامل تاريخية متشابكة، داخلية وخارجية. ومع ذلك كانت التربية في جانبها السلبي ضحية لهذه العوامل، ولم تكن أبداً الجانية أو الآثمة.

والتربية القديمة كانت في الأغلب الأعم **تربية مؤسسات**: فهي تمارس في مؤسسات تعليمية لها خصوصيتها واستقلاليتها، ولم تكن نظاماً قومياً محكوماً بسلطة عليا تضع له سياسة واحدة، وبرامج عامة، وطرائق محددة، وأهدافاً معلنة مقصودة، وتراقب عمله وتحدد مساره وتقوّم مردوده وتنفق عليه وتحكم كل صغيرة وكبيرة فيه. إن التربية بهذا المفهوم النظامي تطور حديث، نشأ في أعقاب الثورة الفرنسية (١٧٨٩م) التي ألغت الملكية والإقطاع وأخضعت البلاد لسلطة حاكمة تمسك في يدها بنظم الإدارة والاقتصاد والتعليم والدفاع والأمن وغير ذلك مما يدخل في سلطات الحكم المعاصر، لم تعرف التربية هذا النظام القومي الذي يضطلع بمهام التخطيط والإشراف والتوجيه والتسيير والتقويم والتطوير... كانت التربية أهلية وحرة، ولها مؤسساتها النوعية التي تخصصت في تدريس العلوم أو الآداب أو الفنون أو الحرف. وقد تكون للسلطات الحاكمة مؤسساتها التربوية التي تعمل لحسابها الخاص، لكن السلطة تكون مجرد هيئة من بين

الهيئات المعنية بالتربية التي لم تحتكر العمل التربوي، وتدخل في منافسة مع غيرها من الهيئات والأفراد داخل حقل التعليم.

وكانت هناك في التاريخ أمثلة فريدة ونادرة تكون الاستثناء الذي لا يكسر متانة هذه القاعدة الراسية العامة، كنظام التعليم العسكري في إسبرطة اليونانية.

وتربية المؤسسات هذه **كانت تربية نظامية ولا نظامية**. فالأسر اضطلعت في التاريخ بمهمة تربوية أوّلية، حتى إن كثيراً من الأفراد لم يعرفوا تربية غيرها؛ إذ نشأوا وتربوا في أسرهم مكتفين بما حصلوه من معارف وخبرات وقيم ومهارات أهّلتهم لممارسة حياة الكبار في المجتمعات التي عاشوا فيها.

وغلبت على تربية المؤسسات الصفة الطبقية التي مايزت بين أنواع التربية بحسب الأوضاع الطبقية للمتعلمين. إن التربية، كالحضارة، كانت دائماً من صنع الأرستقراطية والبرجوازية، وفي خدمتهما.

كان للشعب العامل من فلاحين وصناع، أحرار وعبيد، تربية تزودهم بالحد الأدنى من المعرفة الشعبية، وتترك لهم فرص امتهان الحرف اليدوية وتعلم الأعمال الشاقة الإنتاجية والخدمية سواء بطريقة «التلمذة الصناعية» التي تجمع بين معلمين صناع وصبيتهم، أو بطريقة التوارث الأسري، حيث يكتسب الصغار ما

عند الكبار داخل الأسرة من علم وعمل. وتقوم التربية بالتلقين وبالملاحظة وبالمحاكاة وبالمشاركة وبالتدريب وبالتوجيه الشخصي المباشر في سياقات حياة طبيعية ولأغراض نفعية عملية.

وللطبقة الوسطى تعليم مناسب، ثانوي وعال: يقدم لأبناء البرجوازية ثقافة مدرسية دينية ـ علمية ـ أدبية ـ فنية ـ تطبيقية ـ عسكرية، قد تجمعها أطر عامة مشتركة بأوزان نسبية مختلفة، وقد تتفرد في نوعياتها بحسب الميول والقدرات والتوجهات المهنية للمتعلمين. وكل مؤسسة متخصصة تقدم تعليمها بالأجر أو بالمجان إذا كانت تابعة لهيئة عامة لها مواردها المالية الموقوفة أو المخصصة للتعليم.

وللطبقة الأرستقراطية التي تتوارث الحكم والإدارة العليا والثروة الكبيرة والمعرفة الراقية، تربية خاصة بأبنائها، عرفتها القصور الملكية أو مدارس البلاط، يلتحق بها أبناء الملوك والأمراء والنبلاء وحكام الأقاليم وقادة الجيش وكبار رجال الحاشية والكهنة العظام الذين تتآزر مصالحهم وترتفع مكانتهم في أعلى درجات السلّم الاجتماعي.

وقامت هذه المؤسسات في المدن الحضارية التي برزت كمراكز ثقافية أو عواصم إدارية، وتتواجد بها تجمعات القلة من أبناء الصفوة المميزة في المجتمع، وتجذب نحوها أشهر العلماء الذين يقومون بمهام التعليم.

أما البيئات الشعبية العمالية والريفية، فلم تكن تعرف غير تربية الأسر، أو تربية صغار الكهنة الذين يمارسون وظائفهم الدينية مع كل تجمع سكاني، ومن بينها التفقيه في الدين والدراسة الأولية للكتب المقدسة.

وهذه التربية في أنواعها وأنشطتها دارت في فلك عوامل مؤثّرة كبرى كانت مرتكزات ومحاور ودوافع حرّكت التربية وأثّرت في مسارها، من أهمها: الحروب ـ الديانات ـ الأوضاع الطبقية ـ التثاقف الحضاري ـ ذكورة المتعلمين، وقبل أن نتناولها بمنهجية التحليل التاريخي الاجتماعي، نستعرض أولاً طبيعة المسرح التاريخي الذي برزت عليه مشاهد الحضارة وعمليات التربية.

المسرح التاريخي
لحضارات الشرق الأدنى القديم

من حوالي ٣٥٠٠ سنة ق.م قامت في مصر أول حضارة عريقة معمرة، عرفتها أقدم دولة قضت على الكيانات الإقليمية المستقلة، ثم وحدت إقليمي الشمال والجنوب سنة ٣٢٠٠ق.م في سلطة مركزية حاكمة. وكان لها فضل اختراع الكتابة المعروفة بالهيروغليفية، مما حول التربية من عمل لفظي تلقيني شفاهي إلى عمل كتابي ينتهج أساليب القراءة والشرح والإملاء والنسخ والتعبير التحريري. وقد شهدت مصر في دولتها القديمة رقياً حضارياً تمثل في بناء الأهرامات العظيمة والمعابد الكبيرة والقصور الملكية، وفي هندسة الري، وفن التحنيط، وروائع الأدب الديني والفلسفي، وممارسة المهن المتقدمة من طب وهندسة وفلك وتعليم وإدارة أعمال وقيادة جيوش، وغير ذلك، مما أوجد حاجة ملحة لتأهيل كوادر عليا تقوم بمطالب هذه الحضارة الزاهية.

وفي حدود عام ٣٠٠٠ق.م قامت حضارة سومرية في الجنوب من بلاد الرافدين، نشطت بها عناصر آرية من الجنس الهندو ـ الأوربي الذي كانت تتتابع موجاته الغازية كل فترة تاريخية

آتية من جنوب روسيا وشرق وأواسط أوربا، كجماعات قبلية بدوية همجية بربرية، تبحث عن السهول الخصبة والجو المعتدل في بلاد الهند وإيران وآسيا الوسطى وما بين النهرين والأناضول والشام ومصر. وقد توصلت الحضارة السومرية إلى اكتشاف الكتابة المعروفة بالمسمارية. وبفضل الامتزاج العرقي بين الوافدين والمقيمين، والذي أصّلته تربية وطنية تعلم أصول الثقافة العامة، وتنشر أساليب الحياة العملية الزراعية والحرفية والعمرانية، ونتيجة لبروز قوة لها السلطة المهيمنة نشأت المدن ـ الدويلات السومرية ثم ما لبثت طويلاً حتى وحّدها سرجون الأكدي، السامي الأصل في عام ٢٣٥٠ق.م ليخلق أول إمبراطورية سامية في هذه المنطقة تنافس الإمبراطورية المصرية، ولكن موجة المهاجرين الآريين الجدد من جنس القوط قضت عليها. ثم حلت محلها نهضة أشور في عهد أسرة أور الثالثة (٢١٢٤ ـ ٢٠١٦ق.م)، وزاملتها بعد فترة وجيزة الحضارة البابلية التي اشتهرت برقي التشريع والتنظيم الإداري في عهد حمورابي، ولكن الآريين الجدد نزلوا مرة أخرى كالجراد المنتشر فقضوا عليها كما قضوا على سلطات الدول في كل جنبات الشرق القديم التي حلو بها:

- في أفغانستان ووادي السند وأصبحوا حكاماً.

- في هضبة وسهول إيران وأقاموا سلطات حكمت برسّيا وميديا وإيران.

- في شمال العراق حيث أقام الحُرِيُّون والميتانيون والكاشيُّون بعد أن أنهوا حكم أسرة حمورابي.
- في الأناضول حيث أنشأوا دولة الحيثيين.

وكانت تقابل هذه الهجرات الآرية الغازية الوافدة من الشمال هجرات غازية وافدة من الجنوب (شبه الجزيرة العربية).

- نزل الأموريون فيما بين النهرين وأسهموا في حضارتي أشور وبابل.
- ونزل الكنعانيون ببلاد الشام الجنوبية واشتغلوا بالزراعة والتجارة.
- ونزل الفينيقيون بالقسم الشمالي من بلاد الشام مع ساحل البحر الأبيض وبرزت لهم سلطات حضارية في صيدا وصور.

وكانت مصر وقتها تشهد حالة من الضعف الإداري سببتها استبدادية الفرعون المتأله، ومؤامرات حكام الأقاليم الذين حاولوا الاستقلال بولاياتهم وقد احتكروا في أيديهم كل السلطات الدينية والمدنية والمالية.. هذا مع فساد الكهنة الذين تزايدت حدة الصراع فيما بينهم. وقد أدّى ذلك كله إلى قيام ثورات شعبية هددت نظام الحكم وأحدثت كثيراً من الفوضى والقلاقل لفترة امتدت إلى ثلاثة قرون. وبقيام الدولة الوسطى في

مصر تنتعش الحضارة في ظل حكم أكثر عدلاً وتنظيماً: ملك يسوس البلاد بصفته إنساناً لا إلهاً، ويشرف على جيش موحد، ويسهر على إقامة الجسور والسدود لتنظيم الري وتنمية الزراعة. ولكن جماعات آرية من القبائل الهندو ـ الأوربية التي نزلت بأرض سورية وفلسطين استطاعت أن تدخل إلى شمال الدلتا في مصر، ثم توسعت في توغلها داخل البلاد حتى خضعت مصر لاحتلالها طوال مائة وخمسين عاماً، عرفت بحكم الهكسوس. وأخيراً نجحت أسرة مصرية (خرجت من طيبة بقيادة أحمس الأولّ) في محاربة الهكسوس وطردهم خارج البلاد، وأسست الدولة الحديثة (١٥٨٠ ـ ١٠٠ق.م). ولكن موجات الغزو الآرية لم تتوقف بعد، واستطاع رمسيس الثاني أن يتصدى لهجماتها البحرية التي حاولت في حدود عام ١٢٠٠ق.م احتلال مصر، فشتت القوى الآرية المهاجمة بعد معارك طاحنة، وانصرفت عن مصر متجهة إلى مناطق أخرى:

- إلى الأناضول وقضت على دولة الحيثيين.

- وإلى فلسطين وقيام شعب الفلسط الذي أعطى اسم فلسطين للبلاد التي أقام بها.

- وإلى جزيرة سردينيا حيث أقام شعب السردن.

- وإلى جزيرة صقلية حيث أقام شعب الصقل.

وقد عرفت مصر في عهود الدولة الحديثة أزهى عصور المجد الحربي لإمبراطورية قوية اتسعت حدودها وبسطت سلطانها على سوريا وفلسطين والسودان. ولكن محاولة إخناتون فرض عقيدة التوحيد في الديانة المصرية أوجدت ردود فعل معادية من قبل أفراد الأسرة الملكية الذين خشوا ضياع نفوذ الفراعنة كآلهة حاكمة، ومن قبل الكهنة الذين جردوا من سلطاتهم الروحية وما تحققه لهم من امتيازات مادية وأدبية لا حد لها، ومن قبل العامّة الذين صدموا في عقيدتهم وحملوا بالقوة على اعتناق ديانة جديدة لم يألفوها ولا آباؤهم من قبل. هذا الانقلاب الديني والهيجان الذي أحدثه، صرف الحاكم عن التفرغ للحكم، والعامة عن التفرغ للعمل، والمهنيين عن التفرغ للإدارة فساءت أحوال البلاد، وسقطت مصر فريسة غزوات أجنبية في عصر رابع هو عصر الضعف والانحلال:

- في ٩٥٥ق.م غزا الليبيون مصر من الغرب، وأقاموا بها بضع عشرات من السنين.
- في ٧٣٢ق.م جاء الأحباش من الجنوب.
- في ٦٧٤ق.م دخل الأشوريون بقيادة أشور بانيبال من الشرق.
- في ٥٢٥ق.م زحف الفرس بقيادة قمبيز إلى مصر من الشرق.

أما اليهود فقد كانت لأجدادهم العبرانيين هجرة سامية من شبه الجزيرة العربية إلى الشمال في حدود ١٦٠٠ق.م، وأقام أبوهم إبراهيم الخليل في مدينة أور الكلدانية، ثم انتقل إلى مدينة حاران الآرامية، ومنها إلى أرض كنعان حيث استقر بقبيلته بدْوا رعاة غنم ينتقلون من مكان إلى مكان، دون أن تكون لهم دولة ذات سيادة وسلطان.

وفي أيام قحط وجدب خرج يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم بأهله إلى مصر حيث كان يحتل ابنه يوسف مكانة مميزة لدى الفرعون، فأقطعهم أراضي في شرق الدلتا. وقد عرفوا باسم بني إسرائيل نسبة إلى أبيهم يعقوب الذي أسماه الله بإسرائيل وتعني «رجل الله المفضل». وخرجوا من مصر بعد ٤٣٠سنة بقيادة موسى الذي أنقذهم من ظلم فرعون وبطشه، وبقوا في صحراء سيناء أربعين عاماً يضربون في أرض التيه بعد وفاة موسى، حتى عبر بهم خادمه يوشع نهر الأردن ودخل أرض كنعان في إثني عشر سبطاً (قبيلة)، لكل سبط أرضه ومشيخته (أي رئاسته تبعاً للنظام القبلي). وكانوا كلما نشبت حرب جنَّد كل سبط عدداً من رجاله المحاربين، وخضعوا جميعاً لزعامة قائد واحد، حتى إذا وضعت الحرب أوزارها، عاد كل محارب إلى سبطه، وبقي القائد زعيماً سياسياً، ورئيساً روحياً، وكان يشرف بصفة عامة على أمورهم ويقضي في نزاعاتهم. ولم تقم لهم

دولة إلا مع شاول الذين نصبه النبي صموئيل في عام ١٠٩٥ق.م فتوحدت تحت زعامته أسباط بني إسرائيل وإخوانهم من العبرانيين، ومن دخل في ديانتهم الموسوية من المحيطين بهم، وعرفوا جميعاً باسم «اليهود». وقد توسعت دولة شاول بانتصاره على المؤابيين والأدوميين والعمُّونيين، ثم خلفه داود في عام ١٠٤٩ق.م، وقد أعطى لهذه الدولة كل مقوماتها التي تجسد سيادتها من علم به (نجمة داود)، وعاصمة دولة (أورشليم)، وجيش نظامي، وإدارات حكومية، ووزراء، ومستشارين. ثم جاء من بعده ابنه سليمان سنة ١٠١٥ق.م، فأخذت المملكة أبهتها، وبلغت أوج مجدها. وجمع سليمان اليهود حول رمز مقدس شغلهم عن صراعاتهم الداخلية: بناء هيكل سليمان فوق جبل صهيون في أورشليم، وحل محل «خيمة الاجتماع» لأحبار اليهود، وأصبح المعبد الأكبر لكل الطوائف الدينية اليهودية. واستخدم في بنائه وتزيينه أمهر العمال والفنيين الذين استقدمهم من فينيقيا المجاورة. وعرف عهده الاستقرار والرخاء والبذخ. وخلفه بعد موته ابنه رحبعام سنة ٩٧٥ق.م، ولم يكن كأبيه حازماً وحكيماً، مما أدى إلى تفاقم الخلافات وانقسام الدولة اليهودية إلى مملكتين:

- مملكة الشمال، حيث الأراضي الخصبة، وعرفت بإسرائيل، وعاصمتها شكيم ثم السامرة، وتضم عشرة أسباط.

- مملكة الجنوب، حيث الأراضي القفرة والفقيرة، وتضم سبطي يهودا وبنيامين، وسميت باليهودية أو بأرض يهودا La Judee، وعاصمتها أورشليم.

ودخلت المملكتان في نزاعات وصراعات مستمرة أضعفت من قوتيهما، وشجعت الأجانب على القيام بغزوهما في مرتين: غزوة أشورية وغزوة بابلية.

وعندما أصبحت أشور الثانية دولة السيادة في الشرق اتجهت جيوشها في عهد شليمنصر الخامس في محاولة للقضاء على مملكة إسرائيل. وبعد موته تابع الغزو سرجون الأشوري فاستولى على السامرة سنة ٧٢١ق.م، وسبى رجالات إسرائيل إلى ميديا، وانتهى وجود المملكة الشمالية، وشتت أهلها عبيداً في أطراف البلاد الأشورية، وجيء بغيرهم من أهل كنعان فسكنوا محلهم في ديارهم. ولما قويت بدورها بابل، وأخذت بزمام السيادة في الشرق، غزا نبوخذنصر أورشليم سنة ٥٨٦ق.م، ودمر الهيكل وسبى كثيراً من اليهود، وأسكنهم في مستوطنات بشرية ثابتة في بلاده، وسخّرهم في أعمال الزراعة والحرف اليدوية والمهنية.

في هذه الفترة كانت بلاد فارس لا تزال تعاني من تفرق القبائل الآرية التي كونت كيانات سياسية أو وحدات إقليمية مستقلة، لكل منها ملك ومجلس استشاري، ولم تظهر سلطة قوية

استطاعت أن تخضعها جميعاً أو تدمجها في دولة واحدة، فكان تفرقها عامل ضعف أغرى تجلّانبليزر الثالث الآشوري على غزوها، وأخذ من الميديين خمسة وستين ألف أسير أسكنهم في حدود دولته الأشورية في إقليم ديالي. ولكن بعد مضي عشرات السنين، نهضت ميديا وقويت عسكرياً، وتمددت بالقوة خارجياً، وأخضعت لسلطانها كل قبائل إيران، وقامت دولة فارسية موحدة، وتعاظمت في قوتها وفتوحاتها حتى سيطرت على كثير من البلاد التي جاورتها ومنها أشور حيث قضت على العاصمة نينوى في عام ٦١٥ق.م. وأعقبت الأسرة الميدية الحاكمة أسرة فارسية وطنية أقامت الإمبراطورية الإخمينية التي عرفت أوج مجدها مع الزعماء المشهورين في التاريخ: قورش الكبير الذي أنهى حكم بابل، ثم قمبيز الذي احتل مصر، ثم دارا الأول الذي أراد أن يقضي على الدولة اليونانية ليجعل من فارس إمبراطورية الشرق الكبرى، ولكنه لم يوفق في ذلك. وحقق هذا الأمل الإسكندر الأكبر لصالح الإمبراطورية المقدونية وحضارتها الهلينسْتية في عام ٣٣٢ق.م.

كان قورش متسامحاً مع يهود بابل لأنهم ساعدوه في حربه ضد البابليين وكانوا العيون والجواسيس الذين سهلوا له دخول البلاد، فسمح لهم بالعودة إلى أورشليم، ولكن فضّل أكثرهم البقاء في بلاد فارس الجديدة، وخرجت القلة في هجرتي عودة

إلى أورشليم كانت الثانية بقيادة عزرا الذي لم ينصب ملكاً، وإنما ظل زعيماً لجماعة دينية فقدت الملك والمملكة. وبعد وفاة الإسكندر الذي أخضع لسلطته الشرق الأدنى كله، حكم الإمبراطورية ثلاثة من قواده: بطليموس في مصر ـ وأنتيكوس في مقدونية ـ وسلوقي في بلاد فارس والأقاليم الخاضعة لها: العراق والشام وفلسطين. وبعد انتهاء العهد السلوقي قامت بالحكم في بلاد فارس أسرة فرثية إشكانية عام ٢٥٠ق.م، ولم يطل حكمها إذ جاء الساسانيون الأقوياء وحكموا البلاد من سنة ٢٢٤ق.م ولمدة تزيد عن ثمانية قرون كانت فترة ازدهار حضاري تشربت فيه ثقافة فارس بثقافات أشورية وبابلية ومصرية ويونانية. لكن اليهود ظلوا في أرض فلسطين تحت سيطرة الحكام السلوقيين والبطالمة المصريين مجرد جماعات دينية، تتعصب أحياناً لعقيدتها وتثور ضد السلطات الحاكمة حفاظاً على هويتها، مما حدا بالحاكم الروماني إلى وضع نهاية لمشاغبات اليهود، فدمر أورشليم حرقاً ونهباً، ولم يبق منها على شيء يذكّر اليهود برموز دولة أو دين، وتشتت أكثرهم، وعاشوا في جماعات متفرقة، تخضع لسلطات البلاد التي لجأوا إليها.

المؤثرات الكبرى في تشكيل التربية

١ ـ الحروب وتربيتها العسكرية:

كانت الحروب في العصور القديمة ظاهرة تاريخية صاحبت نمو البشرية وانتشارها في جنبات الأرض. وصدق هراقليطس حين قال: «الحرب أصل كل شيء». نعم، مع الحرب قامت المدن ـ الدويلات، حيث تخضع قبيلة قوية لحكمها قبائل أخرى، وتصبح الأكثرية محكومة بسلطة أقلية لها سيادة وتأثير.. ثم قامت المدن القوية بتوسيع حدودها وأقامت الدول التي تخضع فيها الأقاليم لعاصمة إدارية لها حكم مركزي قوي النفوذ.. ثم قامت الدول هي الأخرى بحروب توسعية أخضعت فيها دولاً مجاورة لسيادتها وكوّنت الإمبراطوريات العظمى في التاريخ. وكان وراء الحرب المؤدية للغزو والتوسع عاملان:

أ ـ عامل طرد يتمثل في بيئة مجدبة، أو قاسية المناخ، بحيث يضطر الناس إلى الرحيل والبحث عن الأراضي الخصْبة ذات السهول والوديان، والبلاد الطيبة بخيرها وجوها. هكذا شاهدنا هجرات القبائل الآرية من الشمال والسامية من الجنوب، وتقابلت كلها في امتزاج سكاني في أحسن مناطق

الشرق القديم. وعادة كان الطرف الهمجي البربري هو المنتصر في حروب تعرف المباغتة والمغامرة، وتحمل أقواماً استعدوا للقتال وتمرسوا بفنونه البدائية كالضرب بالسيف، والطعن بالرمح، ورمي السهام بالقوس، وإجادة الكر والفر. وكان الشعار المحرك للحروب: «كن غازياً وإلا أصبحت مغزواً»؛ «كل عدوك قبل أن يأكلك». ولعل الشاعر العربي الجاهلي كان صادقاً في قوله حين أنشد:

وأحيانا على بكر أخينا إذا ما لم نجد إلا أخانا

ولهذا كانت القبائل تعيش دائماً في ظل الإحساس بالخطر، ولا تجد أمنها إلا تحت ظلال سيوفها، وهي دائماً ممسكة بالسلاح إما غازية وإما صادة للغزو. أنشد شاعر سومري عاش منذ أكثر من أربعة آلاف سنة وقت احتلال الأموريين (من الساميين العرب) لبلاد بابل:

بالنسبة للآموري السلاح هو رفيقه

... فلا يعرف الخضوع

وهو يأكل لحماً غير مطبوخ

وفي حياته كلها لا يملك بيتاً

وهو لا يدفن رفيقه إذا مات

ب ـ عامل التمدد الطبيعي للقوة، فالدولة حين ترسخ حكمها وتفرض نظامها وتشعر بقوتها، تجد نفسها مدفوعة لإفراغ طاقتها الحيوية في التمدد الجغرافي والتوسع الإقليمي، فتشن الحرب على البلاد المجاورة لها وتخضعها لسيادتها وتقيم الإمبراطورية العظمى على النحو الذي رأيناه متحركاً على مسرح التاريخ لدول الحضارات القديمة. لقد كانت بشعة في ممارساتها ومأساوية في نتائجها. لم تعرف مثلاً إنسانية ولا قيماً حضارية تمنع الجند من دموية القتل وبربرية التدمير، وإحراق الأرض المفتوحة؛ حتى إن اليهود وقد حرّفوا التوراة بما يتمشى مع عنصريتهم، يثبتون في نصوصها ما ينسب إلى الرب وهو يخاطب إبراهيم في زحفه إلى أرض كنعان قائلاً: «متى أتى بك الرب إلٰهك إلى الأرض التي أنت داخل إليها لتمتلكها، وطرد شعوباً كثيرة من أمامك، وضربتهم وخربتهم فإنك تحرمهم، ولا تقطع لهم عهداً، ولا تشفق عليهم.. حين تقترب من مدينة لكي تحاربها، استدعها إلى الصلح، فإن أجابتك فكل الشعب الموجود فيها يكون للتسخير ويستعبد لك. وإن لم تسالمك، بل عملت معك حرباً فحاصرها. وإذا دفعها الرب إلهك إلى يدك فاضرب جميع ذكورها بحد السيف. هكذا تفعل بجميع المدن البعيدة منك جداً التي ليست من مدن هؤلاء الأمم هنا. وأما مدن هؤلاء الشعوب (يعني شعوب بلاد الشام) التي يعطيك الرب نصيباً، فلا تستبق منها نسمة ما».

ليس هذا في رأينا قول إله رحيم هو رب الناس وخالقهم. إن إله موسى وعيسى ومحمد هو الذي حمَّل المسلمين في حروبهم آداباً وقيماً تحرم قتل النساء والأطفال والشيوخ والمسالمين، وتمنع حرق الأرض وتدمير الثروات واغتصاب النساء، وإيذاء المتعبدين من أصحاب الديانات والذين لم يحملوا سيفاً ولم يدخلوا في حرب.

عندما تنتهي الحرب وتنهض سلطة الحكم المركزي للدولة بمسؤولياتها، يخرج القانون الذي تسنه السلطة معبراً عما يجب إقراره والالتزام به من قيم وعلاقات وحقوق وواجبات.. وتنشأ لغة عامة ذات سيادة تمسح غيرها من لغات قبلية أو إقليمية منافسة بحيث تنزوي من ساحة الاستعمال الرسمي: السياسي والعلمي والإداري، وتصبح اللغات المنزوية مجرد لهجات محلية قد يكون مصيرها إلى الزوال.

وتنشط التربية العسكرية بقيام السلطة المركزية لتأمين وجودها وتثبيت أركان الدولة. وتصبح للقادة العسكريين مكانة متميزة في المجتمع؛ إذ تكون الدولة بحاجة ماسة إليهم. وتتعاظم فئة الجند، وتنتشر ثكنات التجنيد والتدريب، ويتحول الجيش إلى مؤسسة كبرى في الدولة، هذا ما شهدته مصر بعد طرد الهكسوس وخروجها بقوى عسكرية ضخمة لتثبيت خطوط دفاع أمامية بعيدة خارج الحدود. وكان من عادة تحوتمس الثالث أن يخرج بجيش

كبير منظم كل سنة ليرهب به أعداء البلاد. وما فعلته مصر، نفذته سلطات فارس الميدية والإخمينية والساسانية. وقد تتحول الدولة كلها إلى نظام عسكري كإسبرطة اليونانية وأشور الأكدية. وكما عرفنا فقد انشغلت إمبراطورية أشور بحروب مستمرة فأصبحت جيشاً محارباً لا مملكة مسالمة، حتى إن الفلاحين انخرطوا في الجيش فأهملت الزراعة. كذلك أسهمت الحروب في توفير قوة عمل رخيصة قامت بأعباء الإنتاج الحرفي والزراعي، إنها قوة العبيد الذين تحولوا مع الهزيمة إلى أسرى حرب يسترقون في بلاد المنتصرين كأقنان الأرض، وصناع الحرف، وخدام السادة، وأفراد السخرة المستغلين في إنجاز المشاريع الكبرى.

التربية العسكرية كانت في معظم الأحوال إن لم تكن كلها، مطلوبة. وندر أن نجد في التاريخ القديم شعباً زهد في الحرب أو كفر بها، ولم يعد لها أجنادها المقاتلين، مثل الكنعانيين الذين مالوا للسلم، وانصرفوا إلى أعمال الزراعة، ورضوا طائعين أن يخضعوا لكل قوة غازية، مقدمين لها ما تفرضه من جزية أو ما تأخذه من غنائم. والعسكريون من طبقتين، ولكل طبقة تربيتها المناسبة.

- **طبقة القادة**، وهم من مختلف رتب الضباط الذين تولوا مسؤولية الإشراف على تشكيلاتهم العسكرية: وحدات ـ سرايا ـ كتائب ـ فيالق.

- وطبقة جند من العاملين تحت السلاح من رجّالة وخيّالة وأصحاب آلات عسكرية.

الطبقة الأولى تنتخب أعضاءها من أمراء الأسرة الحاكمة، (وكثيراً ما كان الملك هو القائد الأعلى للجيش)، ومن النبلاء وحكام الأقاليم كما في مصر. وكذلك كان الأساورة والمرازبة في بلاد فارس هم ضباط الجيش الكبار. وبالمثل كان زعماء الأسباط وملوك إسرائيل واليهودية عند العبرانيين. وكان للقادة العسكريين نظام تربوي خاص بهم، وغالباً ما كانت تتم تربيتهم في القصور الملكية على أيدي مؤدبين مشهورين من كبار العلماء وقواد الجيش. وكان البرنامج العسكري يندمج في إطار برنامج تربوي ثقافي أوسع، سوف نتعرض له فيما بعد.

أما طبقة الجند، فكان لهم نظام تجنيد يلتزم بمعايير السلامة الفيزيقية واللياقة البدنية، وبنسبة اختيار، حوالي ١٪ لفئة الشباب ممن هم في سن التجنيد. وقد يمر المرشحون للعسكرية باختبارات خاصة تكشف عن القدرات والمهارات التي تتطلبها فنون القتال، ثم يخضع الناجحون منهم لبرامج تدريب مكثّف أو مختصر، تتشرّب بالقيم العسكرية كالتضحية والفداء، والشجاعة والبطولة، وحب الملك والوطن، وتغليب روح الجماعة، والتعاون مع الزملاء، وتجنب أسباب الشقاق، والخضوع للقادة وتنفيذ الأوامر، والنظام والانتظام، والجلد

والتحمل، إلى آخر هذه الآداب التي تطبع الجند بسلوك عسكري صارم، ومعروف ومتوارث. وقد تطول فترات التدريب العسكري لخمس سنوات، ينخرط بعدها المدربون في الخدمة العسكرية حتى سن الخمسين، وبعدها يتقاعدون أو يمارسون أعمالاً أخرى خاصة بهم أو بالدولة ذات طابع مدني. والذين يشرفون على برامج التدريب هم ضباط الجيش النظامي، ويعاونهم مقدمون من صف الضباط. وقد تتسع برامج تدريب الجند، لعناصر ثقافية وأخرى رياضية وثالثة قتالية.. إن المبتدئين يلتحقون بجماعات تشكيلية ويتدرجون في سلك التدريب، ويتعلمون فن الانخراط في تشكيلات نظامية، وتربية بدنية من عدو وسباحة وتسلق ومصارعة وركوب خيل، ثم يتدربون على استخدام السلاح في أنواعه المعروفة.

يحكي لنا استرابون عن النظام التربوي العسكري في بلاد فارس ذاكراً أن الشباب كانوا ينهضون مبكرين حيث يجتمعون منذ الفجر عند الساحة العامة، وكأنما يستعدون لحمل السلاح أو الذهاب إلى الصيد، ثم ينقسمون فرقاً عدة، كل منها يتكون من خمسة عشر شاباً، ويسيرون مسيرة طويلة بإشراف معلميهم، ثم تأتي التمرينات الفكرية لتتخلل التمرينات العسكرية. وكان منهاج المحاربين يضم الدين في عقيدته وعباداته وسلوكياته. وكان بعض فراعنة مصر يلزمون أبناءهم بعدو طويل مع زملائهم الشبان، ولم

يكونوا يسمحون لأحدهم بتناول طعامه قبل عدو ١٨٠مرحلة.

وأخذاً بمبدأ توارث المهن، كان قدامى الجند حريصين على إعداد أبنائهم للخدمة العسكرية، إذ كانت للجندية امتيازاتها التي رفعت الجند عن وضعية الطبقة الشعبية العمالية والريفية وبخاصة في فترات الحروب التي تشتد فيها الحاجة إلى جنود مدربين، وفي عهود الإمبراطوريات التي يحتل فيها العسكريون مكانة رفيعة في المجتمع. وكثيراً ما صنع المجد الحربي الذي تؤصله انتصارات الجند دعاية طيبة تجذب للجندية الشباب الطموح، حتى إن كثيراً من طلبة المدارس في مصر إبان التوسع الإمبراطوري في الدولة الحديثة تركوا المدارس الأدبية والتحقوا بالسلك العسكري مما حمل معلمي الآداب على التنويه بمكانة «الكاتب» والتي تتفوق في امتيازاتها الأدبية والمادية عن منزلة الجندي «الذي يعيش في خطر ويموت دون أن يذكر». ولكن مثل هذه التحذيرات لم تمنع أفراداً من الطلبة كانت تشدهم صورة «البطل القومي» الذي يجسد معاني الفروسية والفداء، كما كانت تجذبهم الألقاب العسكرية التي تمنح للمقاتلين ممن أبلوا البلاء الحسن وسجلت أخبارهم وانتصاراتهم على صروح المعابد الخاصة وجدرانها، ومعابد الأرباب، وعلى جدران المقابر، وعلى المسلات والنصب.

ومن الناحية المادية كانت تغريهم الرواتب والمكافآت النقدية والعينية وغيرها مما تمثله الغنائم، العطايا، الأراضي التي

تتوارثها أسرة المقاتل والمعفاة من الضرائب. وكان ينعم بهذه الامتيازات كل العسكريين بحسب رتبهم وأوضاهم في الجيش. وكان مصعد الترقي يرتفع بأفراد من عامة الجند ممن حملوا لقب «فتاك أو جسور أو قناص» إلى مناصب الضباط . ومن وصايا الفرعون رمسيس الثاني لأحد ولاته: «ارفع شأن نبلائك، وعظم محاربيك، واسبغ الخير على جيل الشباب من أتباعك، واحرص على أن يتزودوا بالعطايا، ويطمئنوا بامتلاك الأرض، ويكافأوا بالأنعام..». ومن أقواله لضباطه: «كنتم فقراء فأغنيتكم بأفضالي المستمرة، وأقمت الابن منكم على أملاك أبيه، وحرصت على أن أبعد كل شر عن أرض مصر، وتجاوزت عن ضرائبكم، ولم يحدث أن اغتصب أحد شيئاً منكم، وكل من أعلن منكم شكاية زكيته على طول الخط».

هذا عن التربية العسكرية النظامية، والتي كان لها نظام موضوع، ثابت ودائم، يعد الشباب للعمل في جيش الدولة. أما في حالات الحرب المفاجئة والتي تتطلب تعبئة عامة لكل قوى الشعب فإن كل فرد من جنس الذكور ينخرط في سلك المقاتلين. ولهذا كانت التربية العسكرية في صيغتها الشعبية داخلة في إطار المهام التربوية الأسرية... كان الصغار يمارسون بصحبة الكبار تدريباً وتقليداً كل أنواع الفروسية كركوب الخيل، المبارزة بالسلاح، السباحة، الرمي، العدو، القفز، حمل الأثقال،

المباطشة أو المصارعة، التحطيب بالعصا. .إلخ. بل كانت هذه التربية هي الأعم والأكثر شيوعاً في المجتمعات القبلية أو البدوية التي لم تعرف حياة المدن وتكوين الجيوش المحترفة النظامية.

٢ ـ الديانات وتربياتها الخاصة:

للدين في حياة الإنسانية ونشوء الحضارة دور كبير منذ أقدم العصور. وقد خصص دوركايم كتابه «أصول الحياة الدينية» لتجسيد هذا الدور وتوضيحه بأدلة تاريخية. ويرى أن الدين كان النبع الأول الذي خرجت منه الفلسفة والعلم في شكلهما الحديث. كل ديانة كانت في الوقت نفسه معرفة للكون ورؤيا لعالم الغيب، مما جعل الدين يشكل أول فلسفة وأول علم. وقد قدم الدين للفكر البشري مفردات كثيرة أسهمت في تكوين الذاكرة الجماعية للبشر. وهذه المفردات مفاهيم قولبت الذهن الإنساني. وميزة المفاهيم أنها خلاصة تصورات جماعية وتجارب وأحكام لها صفة الشمولية في مجتمعاتها. كما أن التصورات الدينية كانت في الواقع تطورات اجتماعية تعبر عن وقائع اجتماعية تنظم حياة الناس، مما يؤدي في النهاية إلى أن «فكرة المجتمع هي جوهر الدين». وما نتشدق به الآن من «سببية وعقلانية» للعلمانية التي تريد لنفسها أن تحل محل الدين، ليستا في حقيقة الأمر إلا شكلاً متقدماً للفكر الديني.

إنّ مفهوم الزمان والمكان لهما في الأصل طابع ديني؛ فالروزنامة الأولى للبشرية هي روزنامة الطقوس والأعياد والاحتفالات الدينية. وهذه الروزنامة التي كانت تؤمن انتظام الشعائر الدينية كانت تضبط، وتعبر عن، حسن سير وانتظام عمل المجموعة ككل. والمكان، كأرض مقدسة أو موعودة، أو حمى وطني، وما يحيط به من تصور جماعي، كان له أساس في الفكر الديني يكرس وجوده.. وكذلك ارتبط مفهوم الطبقات الاجتماعية بالفكر الديني، كما أن مبدأ التمايز بين الجماعات البشرية في الزمان والمكان وتأسيس الشعور الاجتماعي، وأخلاقيات المشاركة وغيرها تقوم على أساس ديني.

وللفكر الديني منطقيته إذ يفرق بين الخير والشر، ويميز بين المتناقضات. ويلخص أندريه كريسون الفكرة الأساسية في اليهودية والمسيحية بأن الدين كان المحرك الأول للعقل. وإذا كان الله قد تكفّل بكشف الحقائق الأساسية للبشر، فإنه لم ينزل عليهم إلا ما وسعتهم معرفته، ويقع عليهم وحدهم إنجاز مهمة أن يسدوا بفكرهم الخاص الثغرات التي خلفها الوحي. وإذا كان هناك معارضون يأخذون بفكرة أن الدين ألجم العقل، وأخضعه لمسلمات غيبية يؤمن بها، مما صرفه عن البحث المنطلق الحر، فإن أكثر الناس يدحضون هذه الحجة المعارضة، معتقدين بأن البشرية في أطوارها الحضارية الأولى كانت في حالة

متخلفة تعجز معها عن استخدام آليات البحث العقلي المنهجي.. وساعدها الدين بأن قدّم لها شواهد وأدلة وقيماً ونظماً تحرك للبشرية عقولها، وتستثير اجتهاداتها، وتنمي ملكاتها.

إنّ الدين علم الإنسانية أن تعيش من أجل هدف أسمى تعمل له، ووحّد كل أمة حول معتقد يجمعها برغم عداواتها العرقية أو الطبقية أو القبلية، وأخضعها لنظام طقوسي تؤديه بروح فنية كانت وراء الإبداعات الراقية في الغناء والموسيقا والرقص والنحت والتصوير والنقش[1] مما جعل بعْضهم يعتقد عن يقين بأن الديانة ملهمة الحضارة الإنسانية، ولهذا دارت معها التربية كأداة رئيسة في تشكيل الحضارة وتطوير حياة الإنسانية. وصدق ابن تيمية، العالم المسلم حين قال: «أهل الأديان أكثر تقدماً في العلوم النافعة والأعمال الصالحة بين الأمم التي لا تدين بشيء».

إنّ أول علوم درستها التربية هي علوم الدين، وأول قيم وآداب نمتها التربية هي قيم وآداب الدين، وأول واجبات قدستها التربية هي واجبات دينية يلتزم بها الإنسان أمام نفسه وربه الذي يعبده. ولهذا كانت التربية الدينية أول تربية شعبية

---

(١) خصص المصريون معبوداً للمرح والطرب والموسيقا والغناء ضمن آلهتهم المعبودة، أسموه «بس» Bes.

طالت كل الجماهير. كما أنّ أول جماعة تخصصت في العلم والتربية هي جماعة الكهنوت أو رجال الدين، وأول مدارس عرفتها المجتمعات كانت المعابد الأولى التي أقامتها أقدم المدن الضاربة في أعماق التاريخ. وفي دول الحضارات التي نتعرض لدراسة تربيتها في هذا الفصل، تطورت الديانة تبعاً لتطور العقل والحضارة التي صنعتها.

فمصر ودول الحضارات القديمة مرت أولاً ـ وبلغة أوجست كونت ـ بمرحلة «الفتشية الدينية» التي تؤمن بأن الآلهة تحل في بعض الأشياء التي اعتبرت مقدسة. وكان لكل قسم إداري في مصر حيوان مقدس، ثم تطور فكرها الديني ودخل في مرحلة الشرك الوثني الذي يؤمن بتعدد الآلهة، والتي قد لا تكون كامنة في صميم الأشياء، ولكنها قوى محركة للظواهر الطبيعية المؤثرة في حياة البشر ومصائر الأمم: للرياح إلٰه وللمطر إلٰه، وللنيل إلٰه، وهكذا.. وقد تخضع الآلهة لهرمية تراتبية؛ رع كبير آلهة مصر، وجوبيتار كبير آلهة الرومان، وزفس كبير آلهة اليونان، وهداد كبير آلهة الكنعانيين، وذو الشرى كبير آلهة الأنْباط، والبعل كبير آلهة الفينيقيين، والله كبير آلهة العرب الجاهليين. يقول أوس بن حجر:

وباللات وبالعزى ومن دان دينها   وبالله، إن الله منهن أكبر

ويحكي القرآن عن هؤلاء الجاهليين بأنهم جعلوا من آلهتهم

التي عبدوها وسطاء أو شفعاء لهم عند الإله الأكبر (الله)؛ قال تعالى بلسانهم: ﴿مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَآ إِلَى ٱللَّهِ زُلْفَىٰٓ﴾.

ثمّ وصل الفكر الديني إلى ثنوية إلٰهية تختصر الآلهة في اثنين: إله الخير وإله الشر، فحوروس للخير والنور والعدل في مصر، وكان إله الشمال، وسيت إله الشر في الجنوب، وجاء الفرعون مينا معلناً أنَّ كلاً من حوروس وسيت حل في بدنه، وضم الوجهين الشمالي والجنوبي، وأصبح ملك القطرين ومصدر الخير والشر والنور والظلمة، فأرضى الإلٰهين ووحد الدولة المصرية بفكرة دينية ومن يومها والفرعون إله.

وانتهى الفكر الديني الوضعي أخيراً إلى مرحلة التوحيد؛ في مصر كانت هناك عبادة «آمون ـ رع» في طيبة بمصر، ثم محاولة إخناتون (١٣٦٣ ـ ١٣٤٦ق.م) في اتخاذ إلٰهه الواحد رب الأمم كلها، والذي يتمثل في قرص الشمس «آتون»، وتحريمه التعبد بآلهة أخرى، أو وضع تماثيل للمعبود الجديد، وأمره ببناء معبد لآتون في طيبة ذاتها، وتغيير اسمه القديم «أمينوفيس» إلى «إخناتون» أي «مجد آتون».

كذلك كان زرادشت الفارسي من الناحية العقائدية موحداً، ومن الوجهة الفلسفية ثنوياً: لقد وحد الآلهة المتعددة بتعدد الأرواح الخيرة في إله واحد «أهورامزدا»، كما وحد الآلهة المتعددة بتعدد قوى الشر في إله واحد «دروج أهرمن».

والوحدانية تتصل في بقاء وتفرد إلٰه الخير بعد القضاء على الشر في يوم قريب لن يكون فيه إلا الخير.

أمّا اليهود، فقد جاءهم موسى بدين إلٰهي موحى به يدعو إلى التوحيد الخالص، لكنهم جعلوا من إلٰههم إلٰهاً قومياً (يهوه) خاصاً بهم ولهم دون غيرهم، ولكن مفهوم الإلٰه القبلي تحول منذ القرن العاشر وحتى القرن السادس قبل الميلاد إلى إلٰه أكثر تجريداً وتعميماً، بفضل جهود الأنبياء الذين تتابعوا داعين إلى عبادة الإلٰه الكائن الوحيد المقدس الخالق لكل ما في العالم، رب العالمين والناس أجمعين، الحكيم العادل، الذي له كل الصفات الكاملة.

ومع ذلك تأثّر اليهود في عباداتهم بطقوس وأفكار أجنبية غربية اقتبسوها من دول الحضارات المجاورة التي تعاملوا معها. لقد منعتهم الشريعة من عبادة الصور والتماثيل ولكن أكثرهم عبدوا الأصنام في كل أطوار تاريخهم وبخاصة عند السامريين والجليليين، بل وحتى عند بني إسرائيل الذين عاشوا في مصر وتأثروا بديانتها، لقد عبدوا العجل الذهبي الذي صاغوه من حلي نسائهم، ولم يخشوا تحذيرات وتوبيخات الأنبياء الذين لقوا منهم كل تضييق وتعذيب، بل وقتل بعضهم بأيديهم. وبرغم ذلك ظلت التوراه في كل أسفارها كتاب التوحيد، وكان لها فضل السبق الديني لحضارة أخلاقية اكتمل نموها مع المسيحية ثم أخيراً مع الإسلام.

ولما كان الدين مقدساً عند الناس رفيعهم ووضيعهم؛ فقد اكتسب رجال الدين باعتبارهم وسطاء الإله المعبود، وحاملي رسالاته، ومفسري شريعته، سلطة روحية ومكانة اجتماعية عادتا عليهم بثروات وامتيازات وتأثيرات لا حد لها، حتى إنهم كونوا سلطة هددت في بعض الأوقات سلطة الملوك الحاكمين، بل واعتلى منهم ثلاثة عرش الحكم في مصر هم: حريحور، باي ـ نجم، بسوسنس، وهم من كهنة آمون في طيبة، ونظراً لسلطتهم التي تشمل كل مواقع الحياة في المجتمع؛ فقد كان لهم نظام هرمي متدرج المراتب.

في مصر وجد رئيس الكهنة، ويقيم بعاصمة الدولة، ويشرف على أمور الدين وإعداد الكهنة وأساليب استخدامهم ومراقبة أعمالهم، ويرأس الهيئة الدينية بالمعبد الأكبر. ولنفوذه الروحي كان الرجل المقرب من الملك، فهو الممثل في شخصه لكل هؤلاء الجماهير الطائعة والخاضعة للملك الإله، صاحب القوة، ورمز السيادة، وواهب الخير والحياة. ثم تتدرج مراتب الكهنة بحسب أوضاعهم ونوعية أعمالهم، في عواصم الأقاليم ومعابد المدن الصغرى والقرى بامتداد الأرض المصرية، وإليهم تقدم القرابين والنذور والهبات، وبهم تمارس الشعائر، وتتم الطقوس، وتجهز الجنازات. وقد ارتقى التنظيم الكهنوتي حتى أخذ شكلاً ثابتاً يتمثل في هذا التراتب:

١ ـ الكاهن الأكبر، وعادة ما كان الملك، الإله هو رئيس الكهنة، سواء بصفة شرفية أو مهنية حقيقية.

٢ ـ مساعد الكاهن الأكبر، والذي يعتبر رئيس الكهنة، الممارس، الخاضع لإشراف الملك ـ الإله.

٣ ـ الكهنة العظام، ويسمح لهم بحضور كل الشعائر التي كانت تقام للإله في قدس الأقداس.

٤ ـ الكهنة، وهم من ثلاث طوائف:

- الكهنة المطهرون، لإقامة الشعائر وتجهيز آلاتها، وتزيين تمثال الإله كل يوم.
- الكهنة المرتلون، لتنظيم الاحتفالات الشعائرية، وترتيل أناشيد العبادة.
- الكهنة العاملون، للقيام بأعمال الخدمة الدينية ومعاونة المطهرين والمرتلين.

٥ ـ نساء كاهنات، وهن من نوعين:

- حاظيات الإله، وهن لسن عشيقات أو داعرات بالمفهوم الهندي القديم، ولكنهن راهبات وكانت منهن وصيفات الملكة باعتبارها زوج الإله، وكن يخترن من كريمات الأسر، وكانت الملكة نظرياً رئيسة طائفة الكاهنات.

- كاهنات للأداء الفني في العبادة، ومنهن الموسيقيات والمغنيات والراقصات.

وعند اليهود كان رئيس الكهنة هارون أخو موسى، ومن بعده انحصرت رئاسة الكهنوت في عائلة العازار بن هارون حتى زمن الملك سليمان. وكان الرئيس أشبه بالبابا المسيحي، عرف بالكاهن الأعظم، أو الرأس، ولا ينازعه أحد في الرئاسة مدى حياته. وتقام احتفالات ضخمة بتنصيبه، وتحدد واجباته وحقوقه. ولرئيس الكهنة مساعد يطلق عليه «رئيس بيت الله». ثم تأتي مرتبة ثالثة خاصة بالكهنة وهم كل الذكور من نسل هارون إذا كانوا خالين من العاهات. ومن واجباتهم تقديم القرابين والخدْمة الدينية والتطهير والعناية بالآنية المقدسة. .الخ. وفي مرتبة رابعة مساعدو الكهنة، وكانوا من طائفة اللاويين «من سبط لاوي بن يعقوب»، وكانوا يتوسطون بين الكهنة وسائر الشعب؛ يقومون بخدمة البيت، ويعاونون الكهنة في الخدمة الدينية. وقد أثرى رؤساء الكهنة ثراءً فاحشاً من العشور والهبات والتبرعات والتجارات والغنائم والأسلاب وباكورات المحاصيل وغير ذلك مما عاد عليهم بالغنى وعودهم البذخ والترف. ولكن أوضاعهم تخلخلت في عهد السلطة الرومانية، إذ كانوا يشترون مناصبهم بالمال، وبعضهم كان مجرد ألعوبة في أيدي الحكام.

وكان اللاويون من أهم طوائف اليهود الذين اشتغلوا

بالعلوم الدينية، وكان منهم الفقهاء والمعلمون، ومما هو جدير بالذكر أن كهنة اليهود مع اختلاف مراتبهم، اهتموا بأداء الطقوس الشكلية دون المحافظة على قيم وآداب ومضامين الدين، وكانت مصالحهم المادية مقدمة على المثل الروحية؛ ومن ثم فقدوا تأثيرهم الحي في نفوس الجماهير التي تكالبت على الشهوات وانحرفت بالعبادات.

وعند الفرس كان الكهنة أصلاً من الميديين الذين آمنوا بتعاليم زرادشت، وقد انتشرت دعوته في القرن السابع ق.م وهي في خلاصتها ديانة مزدية معدلة، بدأت في مقاطعات إيران الشرقية ثم عمّت كل المقاطعات، وعرف أتباعها باسم المجوس واحتكروا المناصب الدينية. وكان الهرابذة، وهم كهنة الفرس يشرفون على بيوت النار، وإقامة الشعائر الدينية. وكانت لبيوت النار درجات متفاوتة؛ فهناك نار البيت في الأسرة، ونار القبيلة، ونار القرية، ونار لكل كورة أو إقليم. وكان اثنان من الهرابذة على الأقل لخدمة نار القرية، ولنار الكورة هيئة من الهرابذة يرأسها موبذ، ولهيئات الكهنة رئيس أعلى هو الموبذان موبذ. وفي معبد النار يرتل رجال الدين الأدعية المقررة للأوقات الخمسة المحددة في النهار. وكإخوانهم من كهنة اليهود ومصر، اغتنى كهنة المجوس، وكونوا طبقة متميزة في المجتمع، وبخاصة رؤساهم ثم المغان وهم السدنة ثم كهنة الخدمة ثم طبقة المراقبين المعلمين. وقاومت الزرادشتية الدعوات الدينية المضادة كالمانوية

والمزدكية، وظلت لها السيادة في المجال الديني حتى دخول العرب في بلاد فارس واعتناقها للإسلام.

ونظراً لأن رجال الدين عند المصريين واليهود والفرس، كانوا في مقدمة المثقفين الملمين بمعارف عصرهم وبخاصة في الديانة التي كان ينظر إليها على أنها ملكة العلوم وأم المعارف، ونظراً لواجباتهم الدينية التي مارسوها في أوساط الجماهير[1]، فقد كانوا المؤهلين لحمل رسالة العلم والتعْليم، وبالذات في عصور سادت فيها الأمية، ولم تظهر بها بعد لغة الكتابة.. لقد كان كثير من أنبياء اليهود أميين، وكانوا يعلمون الدين بالتلقين اللفظي وبالشرح الشفوي المسموع. ويذكر أن أول نبي قرأ وكتب كان آموس Amos حوالي عام ٧٥٠ق.م.

واكتسب التعليم الديني قداسة كقداسة الدين ذاته. ففي مصر اعتقد الناس في آلهتهم العلم والمعرفة، بل ردوا إليهم كثيراً من العلوم والمعارف، واعتبروهم الواضعين لأصولها. وكان تحوت إله العلوم، وسيشات إله الكتابة، وأصبح الإقبال على دراسة العلم يمثل استجابة لدعوة الرب. وبالمثل لبى اليهود

(١) من الواجبات الدينية التي اضطلع بها الكهنة: إصدار الفتاوى - تعليم أحكام الطهارة - مجالس الاعتراف والعفو والغفران - إقامة المراسيم في المناسبات الخاصة بالزواج أو الموت - أداء شعائر العبادات واحتفالات الأعياد الدينية.

دعوة الرب الذي أثر عنه قوله: «كونوا قديسين مثلما أنا قديس». ولن يكونوا قديسين وربانيين إلا بتربية تطبعهم على الكمال الديني والنقاء الإنساني والتميز المعرفي، فكانت تربية اليهود كشعب مختار أو مفضل بين العالمين.

ولقد كانت التربية الدينية في واقع الأمر تربيات متباينة بتباين الفلسفات الدينية التي أحدثت صراعات مذهبية في كل مجتمع: مصري أو يهودي أو فارسي. عندما كانت الديانات المصرية محلية أو إقليمية؛ لكل جهة أو منطقة إلهها ومعبدها وكهنتها، اختلفت توجهات التربية في العقيدة، لكن الاختلاف في معظم الأحوال كان شكلياً وهامشياً أكثر منه جوهرياً وموضوعياً... فالعقيدة سواء كانت شمسية أو نجومية أو أوزيرية لم تؤثر في ديانة وثنية لها أخلاقيتها الإنسانية وسعيها نحو الحياة الأبدية. ولم يحدث اختلاف جذري إلا مع إخناتون، كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

وعند اليهود وجدت طوائف دينية مذهبية كانت لها فلسفاتها العقيدية ومواقفها المتباينة في تشددها أو ترخصها، في توحيدها أو شركها، في حسن أخلاقها أو في فسادها. كان على رأس هذه الطوائف الفريسيون Pharisiens بمعنى المفروزين أو المميزين، أحاطوا أنفسهم بكل مظاهر التبجيل، وفرضوا على الناس قواعد التعامل معهم بكل هيبة واحترام، حتى كان الواحد منهم يخاطب بعبارات تقديسية مثل: يا ربي، يا سيدي،

يا معلمي. وكانوا يطلقون على أنفسهم ألقاباً كبيرة مثل: سوفريم: أي الفقهاء المعلمين ـ والشابمنهريم: أي المفكرين الأحرار ـ والتاليدي شكاييم: أي تلاميذ الحكماء. تمسكوا في مبالغة وتطرف بحرفية النص الديني، حتى انتفى لديهم المعنى الروحي للشريعة الشفوية التي ورثوها منذ عهد موسى. واشتركوا في الثورة المكابية (١٧٥ ـ ١٦٣ق.م) التي أرادت المحافظة على الديانة الموسوية بكل تعاليمها، فجرت عليهم الويلات، واضطهدهم أكثر الحكام في تعاقب العصور لتشددهم الديني، والذي جعل منهم الأسلاف الأول للحنابلة الحشويين الذين عرفوا في الإسلام كآمرين بالمعروف وناهين عن المنكر بكل ما أوتوا من قوة عقيدة وشدة غيرة على الدين. أما طائفة الصدوقيين Saducciens (نسبة إلى صديق بن أخيطوب من نسل هارون)، فقد سايروا الحكام، وجروا مع الأطماع المادية والمراكز الأدبية، وبالغوا في ماديتهم حتى أخذوا بالفلسفة الأبيقورية اليونانية، التي تعلي من قيم الحياة وملذاتها الحسية ومتعها الدنيوية. ليس عندهم اعتقاد في آخرة وبعث وجنة ونار. والله مجرد فكرة لإله لا يتحرك ولا يعمل؛ إذ لا شيء في الكون سوى المادة والحركة، مما أدى بهم إلى إنكار الوحي للأنبياء وإنكار الأسفار الدينية (ما عدا أسفار موسى الخمسة)، وإنكار التلمود كذلك.

وبرغم كل هذا الإنكار، كانت لهم قوانين وضعوها

وطبقوها بصرامة، وخلعوا عليها مسحة دينية، وساعدهم على ذلك وضعهم في مجلس القضاء الأعلى «السنهدريم» الذي احتكروا سلطاته كما احتكروا مجالات التأثير السياسي والثقافي لمجاراتهم لتقاليد المستعمرين والحكام الأجانب ولو كانت ضد شريعتهم الموسوية. لم يكونوا كالفريسيين منْطوين على أنفسهم، محافظين على تراثهم وذاتيتهم الثقافية المتوارثة، وإنما انفتحوا بلا حدود على ثقافات ومعارف وأساليب حياة الدول المجاورة، وانهمكوا في جمع الثروات واشتغلوا بالتجارات، حتى لو كانت التجارة باسم الدين. وقد عرفوا بأنهم أصحاب الأيدي الساخنة أي الملطخة بالدم؛ ولهذا كانوا مكروهين من قبل المتدينين، وكثيراً ما اشتدت الخصومات والصراعات بينهم وبين الفريسيين حتى انتهت الأمة اليهودية.

وليس لنا أن نتوقع توحد التربية بين هاتين الطائفتين: طائفة شديدة التدين، تبالغ في عبادتها وتحافظ على شعائرها وتتمسك بطقوسها، ولا تؤمن إلا بالعلم الديني، وتكفر بعلوم الوثنيين، وتحرم تعلم اللغات الأجنبية، كما تحرم الاختلاط بالأجانب، وتمنع أي تأثر بثقافة أجنبية نجسة، كما كان الحال عند الفريسيين. وطائفة تقدم الدنيا على الآخرة، وتتعامل بانفتاح رحب مع الأجانب وثقافاتهم: تتعلم اللغات وتساير العادات، وتأخذ بالمستحدثات، كما كان الحال عند الصدوقيين.

أما طائفة الكتبة، وهم أصلاً من الفريسيين، فقد عرفوا «بالناموسيين» لأنهم مفسرون للشريعة، و«بالربيين» لأنهم قاموا بتلقين تعاليم الرب وبالسوفريم الفقهاء المعلمين لأنهم احتكروا مهنة التعليم بعد أن ترك الكهنة مهمة تدوين الشريعة وتفسيرها وتعليمها.. لقد اهتموا بالتدين الشكلي الطقوسي، وبالجدل في المسائل الدينية، وبتحايلهم على التهرب من تنفيذ أحكام الشريعة على أنفسهم، وتفرغوا لنشر العلم في حلقات ومدارس، وجعلوا من الموسوية علماً نظرياً «لاهوتياً» لا سلوكاً عملياً. وتأثرت تربيتهم بالنمط العقلي الفلسفي المنطقي الجدلي.

بعكسهم كان «الأسينيون» وهم فرقة صغيرة، تطرفوا في معتقداتهم، واعتزلوا المجتمع، وعاشوا في البراري والأطراف، وكانوا أوائل الصوفية الميالين للزهد وللعزلة.. حرموا على أنفسهم الزواج والإنجاب والتعلق بالولد والأهل، وامتنعوا عن أكل اللحوم، والتلذذ بطيبات الحياة، وتفرغوا للعبادة في شعائر سرية. وكانوا يعملون بقدر ما يقيتهم في حده الأدنى. ولهم شهرة ذائعة في العلاج الطبيعي والتداوي بالأعشاب.

أما «المنذورون» فقد كانوا طائفة مستقلة من الرجال والنساء، نذروا أنفسهم لعبادة الله وبحياة الطهارة الكاملة. وهم كسابقيهم من الأسينيين اهتموا بتربية روحية ذات بعد صوفي واحد. وهؤلاء وأولئك كانوا مختلفين تماماً عن «السامريين

والجليليين» الذين كانوا أقل الطوائف اليهودية تزمتاً أو تشدداً في تطبيق الشريعة والالتزام بتعاليم التوراة، بل اعتبروا كالوثنيين، وكانوا مكروهين من عامة اليهود، ولذلك كانت تربيتهم وبخاصة الأسرية، تعكس فلسفتهم في الحياة.

وبالمثل عند الفرس، فقد كانوا موزعين بين رمزية زرادشت، وعدمية ماني، ووجودية مزدك، إن عقيدة زرادشت التي جمعت بين التوحيد التيولوجي والثنوية الفلسفية أحدثت انشقاقاً بين أتباعه، بين من يؤمن بأن الشر جزء من جوهر الإله نفسه إذ لا إله غيره، ومن يرى أن الشر قوة إلهية منفصلة ومستقلة، ومع ذلك فإن العقيدة ظلت راسخة في مبادئها الأخلاقية عند كل الزرادشتيين. وقد تبنى دارا الأول (٥٢١ ـ ٤٨٦ق.م) الزرادشتية ديناً رسمياً للدولة، وأصبح كتاب الزرادشتية المقدس «الأفستا»[١] دستور القضاء، وكتاب الأخلاق، وارتبطت به التربية نظرية وتطبيقاً، خصوصاً بعد أن ألحقت به الكتب الموسوعية في العلوم والطب والنجوم وما وراء الطبيعة مما جاء من عند الهند واليونان وغيرهما.

وتعمل التربية الفارسية بحسب العقيدة الزرادشتية على

---

(١) توالت تفسيرات الأفستا، (شأن كل الكتب الدينية المقدسة)، وآخر تفسير معتمد للأفستا يسمي بازند.

إكساب الفضيلة لجماع قوى الخير من أجل القضاء على الشر. وتؤكد التربية مبدأ حرية الإرادة عند الإنسان، وأنه مخير في سعيه نحو الخير أو الشر وتحبب إليه الهداية الذاتية ليتجه بمحض إرادته إلى فعل الخير وتجنب نوازع الشر ليحصل على الثواب من مزدا. وتتمشى التربية في إعدادها للفرد مع العقيدة التي تؤمن بأن الدنيا مزرعة الآخرة، وأن الإنسان مكلف بالعمل في حياته الدنيا، وليس له أن يهمل واجباته في الحياة من زراعة ورعاية ماشية وامتهان حرف يدوية نافعة، مع بذل الجهد في أداء هذا الواجب الدنيوي، حتى إن مزدا حرم على أتباعه الصوم لأنه يضعفهم عن القيام بالعمل، وعلمهم المحافظة على نظافة البيئة أو الطبيعة وطهارتها هي وما تضمه من عناصر كالهواء والماء والنار والتراب. والتربية تهذب النفس في جماع مفهومها الذي يتسع ليشمل الضمير والوجدان والقوى الحيوية والعقلية والروحية. وهي إذ تعمل للآخرة لا تنسى الدنيا وحياة الإنسان الطبيعية، فله أن يتزوج وينسل وينمي ثروته ويقوي بدنه، ويستمتع بحياته في حدود الفضيلة. والإنسان الفاضل هو الذي يقهر في نفسه وفي دنياه الشر، ويعمل مع غيره لنصْرة الخير الذي يجب أن يسود في الحياة. هذه العقيدة والتربية المرتبطة بها تختلف عن عقيدة وتربية ماني، فالمانوية غير الزرادشتية المعدلة والمتممة للمزدية الأولى.

ولد ماني في عام ٢١٥ أو ٢١٦م من أسرة إيرانية عريقة، وتعمق في ديانات عصره: الزرادشتية والمسيحية والمذاهب الغنوصية، وزعم أنه «الفارقليط» الذي بشر به عيسى.. فهو مع ثنائية زرادشت، لكنه يختلف في نقطة جوهرية، إذ بينما يرى زرادشت العالم الحاضر عالم خير لانتصار الخير على الشر فيه، يرى ماني أن هذا الامتزاج شر في حد ذاته يجب التخلص منه. وماني مع ثالوث المسيحية «الأب والابن وروح القدس» مع تعديل شكلي، فالتثليث المانوي يؤمن «بالعظيم الأول، والقديم، وأم الحياة»، وهو تثليث مقدس، ويخلط في نصوصه عبارات مأخوذة من الأناجيل المسيحية، ويركز منها على نزعة الرهبنة استعجالاً لفناء العالم، إذ كله شر. ومن ثم حرم ماني النكاح (أي التزواج وإنجاب الذرية) حتى ينقطع النسل ويفنى البشر وتنتهي الحياة. كما نهى عن ذبح الحيوان وشرب الخمر ودعا إلى الزهد: وجبة واحدة يومياً، وكساء واحد لكل السنة، بل فرض صوم سبعة أيام من كل شهر، وأربع صلوات كل يوم مع التطهر بالماء الجاري للصلاة أو بما يشبه التيمم. وحبب إلى أتباعه الاعتكاف والإكثار من تلاوة الأوراد والأدعية. وله خواتيم سبعة من أهمها:

- خاتم الفم، ويتطلب الكف عن الكلام المؤدي إلى الكفر أو الخبث.

- خاتم اليد، ويتطلب الاحتراز من كل فعل يغضب النور.

ـ خاتم القلب، ويتطلب تجنب الاستسلام للشهوات الجنسية المحرمة.

ومن ثم غلبت على تربيته النزعة الصوفية المترهبة، لكنها من جهة أخرى تشعبت بمبادئ الفن المعبر عن العقيدة وقيمها السلوكية. وكان ماني نفسه ماهراً في الخط والنقش. وبرع في نقش صور منفرة لأبناء الظلمات ليبغضها إلى الناس، بينما صور أبناء النور بشكل جذاب ليحبب جمالهم إلى المؤمنين. وهكذا كانت المانوية سباقة إلى الفنون التشكيلية المحملة برموز ومعان دينية والتي اتسع نطاقها في الديانة المسيحية وفي تصاوير وتماثيل الكنائس. ولم تكن المانوية بدعوتها السلبية في الحياة في موضع رضا وتقبل من جانب الزرادشتيين حكاماً ومحكومين؛ حكم على ماني بالكفر بعد مجادلته في مناظرة عامة رسمية وعلنية، وسجن واشتد تعذيبه حتى مات في عام ٢٧٦م وانقرض مذهبه. هذه العدمية المانوية شيء يختلف عن وسطية زرادشت ورمزيته، وعن وجودية مزدك واشتراكيته.

لقد ولد مزدك في حوالي ٤٨٧م واتفق مع ماني في تأكيد صلة الأرواح بالمادة ومن ثم حرم أكل الحيوان، ودعا إلى الزهد، وعدم نكاح النساء في زواج مستقر.. لكنه دعا إلى شيوعية ـ سبقت شيوعية القرامطة بين المسلمين ـ إذ جعل النساء والأموال شركة بين الناس كاشتراكهم في الماء والنار والكلأ.

وتبنى الملك قباذا المزدكية، مما أحدث فوضى كبيرة هزت القيم والمعتقدات في بلاد فارس. وبسبب الموقف المزدكي في نبذ السياسة المتبعة في نظام الحكم الفارسي والقائمة على وراثة العرش، نهض ابن قباذا وهو كسري أنو شروان لمحاربة المزدكيين، وكان زرادشتياً، محباً للمناظرة وللجدل في الدين، ميالاً إلى الفلسفة والفكر العقلي الحر، ودخل مع مزدك وأعوانه في مناظرة عاصفة، كشف فيها فساد عقيدتهم، وكانت تسانده جموع الزرادشتيين. وأمر كسرى بقتال مزدك وأتباعه، واستباحة دمائهم ومصادرة أملاكهم وإحراق كتبهم، ومن ثم إنهاء وجود المزدكية وتربيتها الدينية الاجتماعية.

وعموماً فقد وقفت وراء هذه التربيات المتباينة فكرة أساسية تؤمن بالبعث وخلود النفس والحساب في اليوم الآخر.

كان المصريون القدماء يعتقدون بأن المعرفة بآلهة الآخرة تقي الإنسان بطشهم؛ ولهذا كان كتاب الموتى، وهو المرجع الرئيسي للقيم، من أهم كتب التربية الدينية، فهو مرتبط بأوزيريس إلٰه الآخرة وقاضي الموتى الذي يحاكم الروح ويحاسبها على أعمالها في الدنيا. ونجد في الديانة الزرادشتية مثل هذا الاعتقاد، بل وحتى التصورات الحسية المتجسدة في نار وجنة وصراط وميزان وقضاء وكتاب يحصي الأعمال الدنيوية وغيرها من أفكار ترددت فيما بعد بصورة أو بأخرى في التوراة والإنجيل والقرآن.

عند الفرس ـ كما هو الاعتقاد عند المصريين ـ أن للإنسان حياتين: حياة أولى تحصى فيها أعماله في كتاب، وتعد سيئاته ديوناً عليه. وفي الأيام الثلاثة الأولى من وفاته تحلق نفسه فوق جسده، وتنعم أو تشقى تبعاً لأعماله، ومن أجل هذا تقام الشعائر الدينية في هذه الأيام إيناساً للنفس، وعند الحساب تمر النفس على صراط ممدود على شفير جهنم، وهو للمؤمن عريض سهل المجاز، وللكافر أرق من الشعرة. إما أن يجتاز ويلقى أهورامزدا فيحسن لقاءه، أو يسقط في الجحيم ويصير عبداً لأهرمن. وإن تعادلت سيئاته وحسناته تذهب الروح إلى الأعراف إلى يوم الفصل «القيامة» وهذا اليوم قريب، فنهاية هذه الحياة ليست بعيدة، وعندها ستكون لأهورامزدا قوته التي يستجمعها للقضاء على إله الشر قضاء تاماً ويعذبه بالجحيم هو ومن أطاعه.

وبالمثل كان المصري يعتقد أنه سوف يحاسبه الإله الأكبر أوزيريس ملك العالم السفلي ورئيس محكمة الموتى، والإله تحوت ممسك بالورقة والقلم لتسجيل وقائع المحكمة. وسوف يوزن قلب الميت في كفة مقابل ريشة (أخف شيء يوزن) تمثل رمز العدالة؛ فإن ثقلت كفة القلب كان ذلك سوء المصير حيث يتلقفه تمساح ضخم ويلقي به في نار جهنم. وكان أعظم ما يتمناه المصري في حياته الأبدية أن يشاهد ربه. والمشاهدة التي لعبت دوراً كبيراً في الخيال الصوفي الإسلامي، كانت لها

جاذبيتها في مصر القديمة. يقول أحد المصريين وهو في محاسبته مناجياً ربه: «لقد أتيت إليك يا إلٰهي، وجيء بي إلى هنا حتى أرى جمالك». وكان المصري طوال حياته في الدنيا يعمل ألف حساب لآخرته، فاهتم بكتابة الطقوس الدينية ونقشها على المدافن والتوابيت، واصطحب معه كتاب الموتى ليكون بمثابة تعاويذ تحميه ميتاً، وقد كان يدون على ورق البردي، ويوضع في المقابر. كما اصطحب معه القرابين التي توضع معه في مدفنه لإسعاد روحه عندما تعود إلى الجسد. واهتم كذلك بأن يقدم له ابنه الأكبر القرابين بعد موته حتى يظل دائماً في موضع رضا الرب.

ولما كان التدين ظاهرة اجتماعية تتجسد في حياة الأفراد بشكل غرزي؛ فإن طريقة إكسابه للصغار كانت تبدأ في الأسرة بأسلوب طبيعي تفرضه غريزة الحياة الأسرية أو الاجتماعية.. يجد الطفل نفسه مغروساً في بيئة تمارس يومياً عاداتها وأدعيتها وأناشيدها الدينية، فتتشرب نفسه تلقائياً وأحياناً لاشعورياً بقيم هذه الحياة، ويندمج في تقليده ومحاكاته لهذه الألوان الطقوسية حتى تصبح جزءاً من نفسيته. وكلما كبر نما وعيه وحسه وشعوره تجاه هذه الظاهرة الدينية السلوكية.

لقد كانت الحياة المنزلية بيئة دينية جلية بذاتها: تسمية الأطفال بأسماء الرب أو العبودية له أو الشكر أو الحب.. نذر طفل أو أكثر لخدمة الإلٰه.. التقدم في كل عمل أسري خطير

بقرابين لنجاح العمل.. استخدام أساليب الرق والتمائم والتعاويذ والصلوات.. إقامة هياكل عبادة في البيوت، وصلوات النار عند الفرس.. إقامة تذكار للإله في البيت لأنه شفى إنساناً عزيزاً.

أما خارج الأسرة، كانت التربية الدينية تمارس بطريقتين:

١ ـ طريقة عامة يقدم فيها الدين لكل جماهير الأمة في الأعياد والمناسبات الدينية (مثل مواكب آمون، وأعياد الآلهة المختلفة وأعياد الجبانة، وأعياد فرعون كالاحتفال بتتويجه، والعيد الثلاثيني «حب سد»).

كما كانت التربية الدينية تنهض بها المواعظ والخطب والدروس في الحلقات واللقاءات والاجتماعات الدينية، (وعلى غرار ما نجده ممارساً في المساجد والكنائس والمعابد في عصرنا الحاضر).

٢ ـ طريقة خاصة نهضت بها التربية المدرسية أو النظامية في المؤسسات التربوية، وهي من نوعين:

أ ـ مؤسسات تربية مدنية، وفيها يتلقى النشْء معارف الدين بشكل غير مباشر، كدراسة ما يكلفون بحفظه وكتابته من أناشيد الأرباب وأوصاف العواصم الدينية وأسماء مقدساتها، ومن خلال التعاليم التي تعمدت أن ترشد

دارسها إلى ما يرضاه الإله وما يأباه.

ب ـ مؤسسات دينية لأصحاب التخصص الكهنوتي، وبالذات الذين أنهوا دراستهم الأولية في خلفيتها الثقافية العامة، ثم واصلوا دراساتهم الدينية التخصصية في مستويات متدرجة المراتب بقصد الإعداد الذي يؤهل لوظيفة الكاهن.

ولما كان الكهنة معدودين في الأمة من بين كبار العلماء والفلاسفة، ولما كانت تسند إليهم في كثير من الحالات أعمال إدارية قد تتصل بالمعابد وأوقافها، وقد تتصل بأعمال حكومية مدنية، فإنهم توسعوا في برنامج دراستهم، وألموا في ثقافتهم بجانب العلوم الدينية بأنواع المعرفة التي كان يقتصر تدريسها على فئة المثقفين المهنيين: فلك ـ طب ـ حساب وهندسة ـ أدب ولغة... الخ.

٣ ـ الطبقات الاجتماعية وتربياتها المتباينة:

أ ـ أوضاع طبقية:

الطبقة شيء أصيل وثابت في تكوين المجتمع عندما تجاوز مرحلة الشيوعية البدائية، والحياة القبلية الرعوية حيث يتساوى الناس في الانتفاع بالماء والكلأ والهواء والأرض المفتوحة... في المجتمعات المستقرة التي عرفت قيام النظم، وتنوع المؤسسات، وازدهار الصنائع، واقتسام العمل، كانت السلطة الحاكمة تمثل

القوة الحافظة لكيان المجتمع، وتساعدها في ذلك نخبة من كبار العسكريين والإداريين والمهنيين، بينما تخضع للسلطة وللنخبة جماهير عريضة تحتل الأرضية الكبيرة لهرم المجتمع. هذا التكوين البنيوي كان ظاهرة أساسية، تبدو وكأنها طبيعية، وتعكس على السواء أوضاع القوة، والمكانة والكفاءة.

احتكرت السلطة الحاكمة كل عناصر القوة: الحكم، والثروة، والمعرفة. وسواء أكان هذا الاحتكار نتيجة إرث ملكي أو اغتصاب عسكري. على رأس هذه السلطة الملك والأمراء والنبلاء ورجال الحاشية ومن في معيتهم من قادة الجيش ورؤساء الكهنة والوزراء والمستشارين وحكام الأقاليم، وكوّنوا جميعاً الطبقة الأرستقراطية التي تميزت بمكانتها العالية في قمة الهرم الاجتماعي. تليها طبقة وسطى «برجوازية» من المهنيين المتعلمين أطباء ـ مهندسين ـ رجال دين ـ كتاب، وقد احتكروا أسرار المهن التي تقدرها السلطة والجماهير على السواء، لأن هؤلاء المهنيين كانوا في خدمة القمة وكذلك القاعدة، وارتبطت بكفاءاتهم فعاليات الإدارة وتجليات الحضارة. وتلحق بهم شريحة كبار التجار. ثم تليها طبقة الفلاحين والعمال الحرفيين من الأهالي الوطنيين الذين لم يتملكوا رموز القوة: سلطة الحكم، وسلطة العلم، وسلطة المال. ثم تأتي في المرتبة الرابعة والأخيرة طبقة العبيد الذين جلبتهم أسواق النخاسة أو معارك الحرب،

وكانوا قوة عمل وخدمة كالحيوانات المسخرة ليس لها أي انتفاع بالحقوق الإنسانية المكفولة للبشر.

وكل فرد يتحدد وضعه في طبقته بالميلاد، وعليه أن يرضى بوضعه ملتزماً بواجباته في إطار الطبقة التي تصبح بيئته ومجتمعه. وقد تتجمد الأوضاع الطبقية بحيث يصبح من الصعب، وربما من المستحيل كسرها أو تغييرها، ويعتبر الخروج عليها جريمة تستوجب أقسى العقاب، كما هو الحال في الهند التي قسمت الناس إلى أطهار ومنبوذين.

ولقد سن أردشير الساساني حدوداً صارمة لطبقات المجتمع الفارسي، وألزم الناس باحترامها وعدم تجاوزها ضماناً لاستتباب الأمن وانتظام حياة المجتمع ودوام تقدم العمارة(١).

كذلك أخذت قوانين حمورابي بمراعاة الأوضاع الطبقية في المجتمع حتى لا يعامل الأحرار أو السادة الأفاضل من الناس (طبقة الأويلم Awilum) معاملة العامة من سواد الشعب (المشكينوم Ushkinum) أو معاملة الأرقاء المذللين.

---

(١) ذكر المرادي في «كتاب الإشارة إلى أدب الإمارة» أن بعض ملوك الفرس كان يجعل لكل طبقة من الناس جنساً من اللباس يعرف به مكانه، فلا ينتقل عن لباسه حتى يرى له من العقل ما يستدل على فضله. فينتقل بإذن من الوزير إلى لباس الطبقة التي فوقه.

ومع أن مصر لم تأخذ نظرياً بديانة تفرز الناس إلى أطهار ومنبوذين، ولم تؤمن بفلسفة التمايز الاجتماعي التي تعمل لتجميد الأوضاع الطبقية الموروثة، وتركت في كثير من العصور حرية الانتقال من طبقة لأخرى، فإن الواقع الاجتماعي كان يخضع لقاعدة «التجميد الطبقي» والتي مايزت بين أشراف وسوقة، ولم تسمح لأبناء العامة، الهمج، الرعاع، أن يستولوا على مكانة أبناء السادة، الصدور، الكبراء.

حدث مثل ذلك في الإسلام الذي أقر بالمساواة بين البشر في مجال الحقوق والواجبات، في الوقت الذي ميز بينهم في المواهب والقدرات. ولقد أورد ذو الوزارتين لسان الدين بن الخطيب في كتابه: «ريحانة الكتاب» نصيحة رجل للرشيد: «وحذِّر على كل طبقة منها (من طبقات الأمة الإسلامية) أن تتعدى طورها، أو تخالف دورها، أو تجاوز بأمر طاعتك قدرها».

وعموماً فقد تقبل الناس راضين أو كارهين هذه الأوضاع الطبقية وانتظمت مسيرة الحياة في المجتمعات بامتداد العصور، ولم يحدث في التاريخ القديم ما ينقض هذه الطبقية إلا في ثورات شعبية عاصفة تهب بشدة عندما تتراكم المظالم ويتفاقم الوضع سوءاً بحيث لم يعد قابلاً للاحتمال، وتنفخ في الأبواق أصوات احتجاج مهيجة للجماهير، ثم لا تلبث العاصفة أن تهدأ، وتعالج مع الزمن آثار التخريب التي تركتها في ثورتها.

ففي مصر، وبرغم أن الفلاح لم يرتبط وضعه بعبودية أرض مطلقة كما كان الحال في كثير من البلاد، إلا أنه تحمل مع غيره من المستضعفين: العمال والعبيد كثيراً من المظالم الاجتماعية والاقتصادية. وصف مدرِّس لتلميذه سوء حال الفلاح لكي يجتهد ويتأهل لوظيفة الكاتب التي تبتعد به عن حياة الفلاحين البؤساء فقال: «ألم تتدبر حال المزارع حين تسجيل الحصاد، وقد التهمت الديدان نصف الغلال، وأكل فرس النهر بواقيها، وإذ الجرذان كثيرة في الحقل، والجراد يتساقط عليه، وإذ الماشية تلتهم، والعصافير تختلس، والويل بعد ذلك للمزارع». ومثل المزارع في سوء حاله الصانع الحرفي، وكما قال أحد المصريين القدماء: «لم أر مطلقاً الحداد أصبح سفيراً، ولا الصانع مبعوثاً؛ ولكنني رأيت الحداد يتلظى بالنار أمام الفرن، وأصابعه كالتمساح، ورائحته أقذع من رائحة السمك والبيض».

هؤلاء المستضعفون من فلاحين وعمال تقبلوا راضين أن يدفن عند موت الفرعون خدمه أحياء لكي يقوموا بخدمته في الآخرة، لكنهم وقد ظلموا في دنياهم لم يتحملوا أن يظلموا في أخراهم، فثاروا عندما أعلن أحد فراعنة مصر (من الأسرة السادسة) أن الأبدية السماوية (حيث توجد جنة الخلد) لن يتمتع بها غير الملك وحاشيته، بينما يهبط الآخرون خالدين إلى

الأرض. . وكانت ثورة عارمة قاموا بها ناهبين ومخربين كل ما وجدوه في قصور الفراعنة وبيوتات النبلاء والأهرامات والمعابد ودور الحكومة. ولم تسكن الثورة حتى تراجع الفرعون، معلناً للشعب أنه بكل طبقاته سوف يصعد إلى الأبدية السماوية وينعم بها. وكان لا بد من مضي زمن طويل حتى تخمد تماماً آثار هذه الثورة التي عصفت بالبلاد.

وبالمثل كان الفلاح الفارسي يتحمل ظلم وقسوة «الأزادان» (الأشراف وملاك الأراضي) الذين حرموا عليه أن يمد يده إلى ثمرة من ثمار زرعه قبل أن يدفع ضريبة الملك وحصة المالك. ولما جاء مزدك بدين الشيوعية وهدم الطبقية، قام الشعب الفارسي بثورته المدمرة، واستنفدت جهود الدولة حتى تم القضاء عليها، وهلك فيها مزدك والمزدكيون.

وكان زعماء اليهود وأصحاب النفوذ كالعشارين يمثلون استبداد السلطة التي سلبت ثروات الفقراء باسم الحقوق الدينية والضريبية. . لقد تمايزت الأسباط في الأراضي التي وزعت بينها، وتمايز الأفراد داخل السبط الواحد فيما وزع بينهم، وتراكمت التمايزات حتى كان هناك كبار الأثرياء المنعمين وسواد البؤساء المعدمين. وكان رجال الدين وبالذات من طائفة الصدوقيين أكثر الناس ثراءً وبذخاً وإسرافاً في المتع والملذات على حساب الجائعين الذين فضلوا الخضوع للحكم الأجنبي إذ كان أرحم بهم من بني جنسهم.

لقد سخر عامة اليهود (بعشرات الآلاف) في بناء هيكل سليمان، وكانوا في موضع استغلال المرابين الذين يقرضونهم برباً فاحش، وعند العجز عن سداد الديوان يباع الأولاد، أو يؤخذ المستدين وأولاده كالعبيد في خدمة الدائن لسنوات قبل أن يستردوا حريتهم. وكان كثير من فقرائهم يدفعون ببناتهم إلى الدعارة طلباً للتكسب الذي يبقي على حياتهم.

ب ـ تربيات طبقية:

كانت التربية تسير مع هذه الأوضاع الطبقية تعمل للتماسك الاجتماعي، وتحارب الصراع الطبقي، وتطبع الناس على الرضى بالأمر الواقع، باعتبار أن الحياة بوضعها هذا من ترتيب الإله الذي خلق الناس معادن ورفع بعضهم فوق بعض درجات، ووزعهم في طبقات، ولكل طبقة حياتها وأعمالها ومراكزها، وعلى كل إنسان أن يؤدي واجباته التي حددتها القوانين والأعراف والتقاليد المرعية في المجتمع.

ولهذا كانت التربية تربيات بحسب طبقات المجتمع.

١ ـ التربية الشعبية:

اضطلعت الأسرة بدور كبير في هذه التربية، حتى إنها كانت المؤسسة الوحيدة عند معظم الناشئة، ويكتفون بتربيتها الشاملة: نفسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً ودينياً. كان يتعلم

فيها الصغار لغتهم المحلية (لغة الأم)، وتقاليد الطبقة، وعادات الحياة اليومية، ومهارات العمل والإنتاج بحسب الدور الاجتماعي للفرد في الأسرة. وقد لخص الحكيم المصري القديم عنخ شاشنقي مطالب التربية الشعبية التي تضطلع بها الأسرة في وصيته للأب: «اعمل على تعليم ولدك أن يكتب، وأن يحرث، وأن يصيد (الحيوان)، وأن يستخدم الشص (في صيد السمك) على مدار العام».

وبالمثل كان شعار التربية الأسرية عند اليهود «العلم والعمل»، ومن أقوال زعماء اليهود الكهنة المأثورة:

- «لا شيء يعدل الأرض عند الله إلا تعليم الحرفة».
- «المتعيش من عمل يده أفضل وأشرف من المتعبد العاطل».
- «ستكون هناك سبع سنوات من الجوع لن ينتظرها العامل المجد».

لكن اليهود فضلوا بصفة عامة الحرف النظيفة وقدموها على الحرف الشعبية الدنيا، والتي يشتغل بها أمثال الحمَّار والنوتي (المراكبي). ونهوا عن إرسال الأولاد إلى البقالين ليتعلموا حرفتهم لأنها قائمة على الغش. واجتهدت كل أسرة في القيام بواجبها التربوي تجاه صغارها تبعاً للقيم والأعراف المرعية في المجتمع، وكان من العار الذي يعم الأسرة اليهودية أن

يخرج منها ولد فاسد، لأن ذلك دلالة على سوء تربيتها أو تقصيرها في تأديبه.

ولما كانت معظم الأسر في هذه الأوساط الشعبية جاهلة بأمور المعرفة العلمية، نظراً لتفشي الأمية، ولبعدها عن المراكز الحضرية والمؤسسات الثقافية؛ فإن تربيتها قامت على موروثات احتفاظية فولكلورية، تتناقلها الأسر من جيل إلى جيل، مما طبَّع الثقافة الشعبية بروح خامدة، تشيع فيها الخرافة، ويمشي بها الجهل، وينشرها التقليد، ولا تعرف لها أهدافاً تتطلب الوعي والنقد والإبداع والتجديد.

ولهذا كان الأولاد في مصر القديمة يتفاخرون فيما بينهم بأنهم يتلقون علمهم على يد معلم. فالتعليم النظامي الذي ينهض به مؤدبون مثقفون، كانت له قيمه التربوية، ورموزه الثقافية، ودلالته الاجتماعية المعبرة عن مكانة المتعلمين.

وقد كان الدين رحيماً بأولاد الطبقة الشعبية إذ قدم لهم بديلاً تربوياً له صفته النظامية؛ ففي مجتمعات الديانات المقدسة السماوية والوضعية، كان الصغار يتلقون ثقافة أولية عامة مشبعة بمبادئ دينية تتصل بالعقيدة والعبادة والقيم. وكان ينهض بهذا التعليم الشعبي صغار الكهنة الذين ينتشرون في كل التجمعات السكنية، الغنية والفقيرة، الحضرية والبدوية، حيث يقومون بأداء الشعائر اليومية التي يفرضها الدين، ومن جملتها تفقيه

الصغار وما يتطلبه ذلك التفقيه من أوليات المعرفة في القراءة والكتابة. وكانت من عناصر الثقافة الدينية الموسيقا والإنشاد الديني والرقص الإيقاعي وغير ذلك مما تتطلبه الاحتفالات الدينية وطقوس العبادة.

وكان يقدم هذا التعليم مجاناً، لأنه عمل ديني من صميم اختصاصات الكاهن الذي يدخر أجره عند ربه، أو نظير ما يحصل عليه من خيرات المعبد (أوقاف وهبات وقرابين) أو في مقابل أجر زهيد لا يثقل كاهل الفقراء. ومع أن هذا التعليم كان عاماً ومنتشراً في كل مكان لرخص كلفته، ولدافعية المعلمين والمتعلمين؛ إلا أنه لم يثمر في محو أمية الشعب ولا في تخريج مثقفين يغيرون من أوضاع طبقتهم ويحسنون من أحوالهم، لأنه كان تعليماً قصير النفس مسدود المسالك. إنه لا يدوم إلا لسنوات قليلة تضيع مع الطفولة، وتتوقف عند بلوغ الفتى ودخوله في عالم الحرف مع الآباء. ونظراً لأن البيئة في جهلها ذات طبيعة مسامية لا تحتفظ بمكتسبات التعليم، فكل ما حصله الصغير يتبخر في جو العمل والأسرة والشارع، وينسى ما تعلمه في أمد قصير ويدخل مع من سبقوه في غمار الأميين.

كان ذلك التعليم معروفاً في مصر القديمة، حيث وجد في كل قرية معبد صغير، أو كاهن ينهض بواجبات وظيفته التي تجعل منه مرشداً روحياً في العبادة والسلوك، ورساماً وخطاطاً

يقوم بكتابة النصوص الدينية والدنيوية على جدران المعابد مستعيناً بصبيته الذين يتعلمون في معبده أو في بيته.

وكان الآباء مدفوعين بعاطفة دينية يتسابقون في إرسال صغارهم إلى الكاهن ليحصلوا على قدر ما يستطيعون من علمه قبل أن تشغلهم شواغل الحياة في مجتمع الكبار. وكان التعلم الديني أو التفقه في الدين يمثل عندهم استجابة لنداء الرب، فقد كانوا يتصورون أن أوزيريس ـ إلٰه الآخرة ـ يغضب أشد الغضب إذا وفد عليه جاهل، وأن الإلٰه تحوت لن يسمح بأن يقترب منه إنسان ليس من أهل المعرفة.

وبنفس هذه الدافعية كان إقبال صغار اليهود على التعلم. كما اهتم الأحبار والزعماء في المجتمعات اليهودية، وبالذات بعد العودة من سبي بابل بتعليم أبناء الأمة، لأنه لا شيء يحسن من وضعهم إلا التعليم. وكان الفريسي سيميون بن شاتاش ـ أخو الملكة ألكسندرا ـ على رأس المنادين بأهمية تثقيف الأولاد في البيئات الشعبية وعدم الاكتفاء بتربية أسرهم التي لا ترفع من ضعة ولا تعصم من جهل، فأنشأ مدرسة في القدس سميت Hammespher أي «بيت الكتاب» ولكن ماذا تفعل مدرسة وحيدة لأعداد غفيرة تتناثر أسرها في جنبات البلاد؟!. لقد كانت عملاً رمزياً ودعائياً أكثر منه عملاً تعليمياً شعبياً. لقد التحق بها عدد قليل من أبناء الأسر المجاورة للمدرسة، وظلت

الجهات البعيدة ـ كعهدها دائماً ـ محرومة من فرص التعليم والعلم. ولهذا سن الأحبار قانوناً جديداً يختص بإنشاء مدرسة أولية في كل منطقة للشباب في فئة العمر ١٦ ـ ١٧سنة، ممن لم يسبق لهم التعلم في أي مدرسة. ولم يلتحق بها في الواقع سوى أقلية واعية بقيم العلم. وكثيراً ما كان الأولاد يتركونها لأقل مضايقة أو لممارسة عمل عرض عليهم ووجدوا فيه فرصة قد لا تعوض ولا تتكرر. كما حرم الأيتام من وجود تعليم مكفول النفقات يدفعهم إلى التفرغ للدراسة.

ولقد عبر التلمود عن هذا الإخفاق التربوي في البيئات الشعبية في فترة الحكم السلوقي (٣٢٢ ـ ١٦٧ق.م)، حيث جاء فيه: «إن الأب الذي كان من المتوقع قديماً أن يقوم بتربية ابنه أهمله كأرض بور، وتركه دون أن يتعلم شيئاً على الإطلاق. أما اليتامى فقد كانوا في أسوأ حالة يرثى لها إذ لم يفكر فيهم أحد».

وبعد حريق القدس الذي دمر الهيكل والبيوت وقضى على كل شيء عند اليهود الذين نكبوا بقسوة الحكام الرومان، وجد الأحبار أن إنعاش روح الأمة، والحفاظ على هويتها الثقافية، مرتبط كله بالتعليم الذي يعلو فوق كل تضحية ويغرم من أجله كل ثمن. وأنشأ زعيمهم جوزيا بن جامالا في عام ٦٤م مدارس أطفال إلزامية. وكانت السابقة الأولى من نوعها في التاريخ، وأوجب على كل مدينة أن تنشئ مدرسة خاصة بها. وإذا فصلت

المدينة بنهر أقيمت على كل جانب منه مدرسة، فإذا عجزت المدينة عن توفير المال اللازم لبناء المدرسة، تحول معبدها إلى مدرسة. ومن يومها والمعبد في بعض البلاد يقوم بمهام التعليم حتى إنه يسمى Scola عند البرتغاليين وSchule عند الألمان. كما شجع أحبار اليهود على إنشاء مدارس صغيرة حرة وخاصة يحترف فيها المعلمون مهنة تعليم الأطفال بأجر. وقد تكاثرت هذه المدارس في بعض الفترات، وربما ضم الحي الواحد في المدينة بضع مدارس لكن هذه السياسة لم تكن مرعية ولا متبعة في كل الأزمان وفي كل البيئات؛ بل خضعت لظروف محلية ولعوامل متغيرة كانت في معظمها معاكسة ومعادية لنمو العلم ولانتشار التعليم.

وعموماً كان التعليم الشعبي محدوداً في كمه ومتدنياً في كيفه؛ إذ برغم الرعاية الدينية التي احتضنت حركة التعليم؛ إلا أن الإحجام من قبل الصغار كان ظاهرة عامة لقلة الوعي بأهمية التعليم، ولانسداد مسالك التوظف الحكومي، ولانتشار الحرف اليدوية التي تتطلب كثرة الأيدي العاملة، ولغلبة الاقتصاد الزراعي الذي لا يشترط بالضرورة تعليماً نظامياً أو ثقافة رفيعة، وللكثافة السكانية الريفية التي ابتعدت بها السبل عن التعلم في المدن، ولأن صغار الموظفين الذين خرجوا من صفوف الشعب ظلوا في أغلبيتهم فقراء أو مغمورين، ولم يقدموا نماذج

مشرقة أو مثلاً دافعة تشحذ همم الشعبيين إلى التعلم. ولهذا شاع مثل مصري قديم يقول: «إذا وهبوك العيش جزاء الغباء، فاجعل التعليم إذن خصيمك»، ومع ذلك لم تكن التربية الشعبية ـ بكل سلبياتها التي تعرضنا لها ـ خلوا من كل أثر، ولم تكن عملاً عابثاً أو ضائعاً؛ فلقد ألقت بأشعة من نور؛ ربما كان خافتاً، لكنه زحزح شيئاً من وحشة الظلام المطبق الذي عرفته البيئات المعوقة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً. واستطاع بعض الأولاد من أصحاب الكفاءة والإرادة أن يشقوا طريقاً متواضعاً لكنه ارتفع بهم إلى مستويات معيشية أفضل. لقد التحق منهم في مصر من عملوا في جهاز الدولة كموظفين صغار، ومن التحقوا بالخدمة الكتابية والحسابية في دوائر الأثرياء، ومن التحقوا في سلك الكهانة كتلامذة مبتدئين. وكانت هذه النقلات في حد ذاتها تغييراً حقيقياً في نوعية الحياة التي عرفتها الطبقة الشعبية.

كما أن هذه التربية الشعبية لم تقصر جهودها على الصغار دون الكبار. بل كان لها نشاط ثقافي كبير في أوساط الجماهير. كان رجال الدين يقومون بالتفقيه وبالوعظ ويعقدون اجتماعات عامة، ولقاءات ثقافية، ويقدمون دروساً ومحاضرات في المعابد وفي الساحات وفي الاحتفالات وفي المناسبات. وربما أخرجت هذه التربية مثقفين ألموا بقدر لا بأس به من المعارف الدينية والأدبية دون أن يعرفوا القراءة والكتابة مما جسد ظاهرة «المثقفين الأميين».

٢ ـ التربية البرجوازية:

كانت كل الظروف مهيأة إيجابياً لتعليم أولاد الطبقة البرجوازية لأسباب جوهرية نجملها فيما يأتي:

• كانت الأسر في هذه الأوساط الغنية والمثقفة بيئات صالحة لتنمية القدرات وبالذات العقلية عند صغارها، ولشحذ الدافعية للتعليم، ولتقوية الطموحات لاحتلال مراكز الآباء ذات التقدير العالي المادي والأدبي في المجتمع.

• كان الآباء متعلمين، ومعظم الأمهات متعلمات؛ وبالإضافة إلى ذلك استقدمت الأسر مربيين ومربيات على شيء من التخصص في مجال الرعاية الشاملة والمنظمة للأطفال. وكانت الأسر الميسورة في المجتمع اليهودي يحتفظن بمربيات الأطفال Omenim كمقيمات طول العمر مع أفراد الأسرة؛ ومن ثم تحولت الأسرة بمربياتها إلى مدرسة التعلم الدائم.

• كان عند هذه الأسر وقت فراغ كاف ـ فالأعمال المنزلية والإنتاجية والخدمية يقوم بها العبيد أو المستخدمون ـ مما أتاح للأمهات في مصر اصطحاب أطفالهن إلى المدارس، وحمل الغذاء لهم يومياً، ويسر للآباء في المجتمع اليهودي مهمة مرافقة الأولاد صباحاً ومساءً من البيت إلى المدرسة، ومن المدرسة إلى البيت.

• وبالإضافة إلى عنصر الفراغ، توافر المعرفة التي تمكن الآباء، والأمهات من مراجعة دروس الأولاد مساء كل يوم، ومساعدتهم في أداء الواجبات المدرسية.

• لقيت هذه الأسر في مجتمعات الحضارات القديمة كل مساندة مرغوبة سواء من جانب المؤسسات التعليمية، والتدريبية، والوظيفية، إما بشكل رسمي معلن، وإما بشكل معنوي مضمر. فالكتبة في الإدارات الحكومية المصرية كانوا ضنينين بفتح أبواب التعلم والتدريب للتلامذة المرشحين «لوظيفة كاتب» إلا لأبناء الصفوة، ولأولادهم بالطبع، بحجة قلة إمكانات الدراسة والعمل. وكذلك قدم الأساورة والمرازبة في بلاد فارس أبناءهم على غيرهم في سلك القيادة العسكرية والأعمال الحكومية.

• وأخيراً فإن التعليم في صفته الثقافية الحضرية، وفي نوعيته العلمية الأكاديمية كان متسقاً مع رموز وحياة الطبقة البرجوازية وثقافتها العالمة بعيداً عن حياة واهتمامات الطبقة الشعبية، مما أوجد صلة نسب وتكافؤ بين نوعية التعليم ونوعية المتعلم... كانت المدرسة البرجوازية في مستوى آمال وقدرات أبناء المثقفين، لكن هذه المدرسة كانت في الواقع مدارس متنوعة تستجيب لحاجات عريضة خاصة بهذه النوعية من المتعلمين.

أ ـ مدارس أكاديمية:

بعد انتهاء الأولاد من تعليمهم الأولي الذي حصلوا عليه سواء في داخل أسرهم، أو في داخل مدارسهم الابتدائية، فإنهم يلتحقون بمستويات تعليم ثانوي في شكل حلقات تعليمية عند أساتذة التعليم، أو في شكل قاعات دراسية بمعاهد تعليمية نظامية. وكانت هذه الدراسة خاضعة لسلطات دينية أو حكومية أو أهلية حرة، تنهض بتقديم المعرفة العلمية مقابل أجور تعليمية. وتتنوع البرامج الدراسية متضمنة الديانة والفلسفة والعلوم والآداب والفنون التي تكون ثقافة موسوعية لدى المتعلمين.

في مصر القديمة عرفت مدرسة «عت ست» أي قاعة الدرس أو دار التعليم، وكانت ملحقة بالمعبد أو مستقلة عنه؛ لكن تعليمها غلبت عليه الصفة المدنية. وربما ضمت المدرسة جناحاً سكنياً يخصص لإقامة الطلبة الغرباء الوافدين من جهات بعيدة. ومثل هذه المدرسة وجدت في بلاد فارس وبالذات في عهد الحكم الساساني، وكانت وريثة «مدرسة الكتاب» السومرية القديمة. وحلت محلها في المجتمع اليهودي الحلقة التعليمية التي كان يعقدها كبار الأحبار المعلمين كما وجد معهد الجمنازيوم اليهودي الذي تشرب بالثقافة اليونانية في عصرها الهللينستيني.

ب ـ مدارس تطبيقية ـ تدريبية:

وغالباً ما كانت لفظة «مدارس» من باب التسمية

المجازية، لأنها في الواقع تعني الأجهزة الحكومية والمصالح الإدارية وقيادات الثكنات العسكرية، ورئاسات المجامع الكهنوتية، وإدارات المؤسسات العملية التي يلتحق بها التلاميذ الراغبون في التخصص المهني في سن العمل وفي مستوى علمي لائق، ويتحولون إلى صبية Apprentis متدربين بأسلوب التلمذة الصناعية Apprentissage وتحت إشراف المهنيين المثقفين في مواقع عملهم، يأخذون عنهم نظريات وأصول الاحتراف المهني في مجالات التخصص، ويتدربون على تنمية المهارات الوظيفية اللازمة لممارسة العمل وإتقانه.

وهكذا كانت تتآزر مصالح الطبقة البرجوازية، وتتواصل أجيال المهنيين المنتسبين إليها في تواصل عضوي وظيفي لتخريج الكتبة والكهنة وضباط الجيش والمهندسين والأطباء والمحاسبين وغيرهم من أبناء البرجوازية الذين ينتشرون في كافة المواقع الإدارية والعسكرية والدينية والفنية العلمية ـ التطبيقية.

ج ـ مدارس عليا دينية ومدنية:

اشتهرت في مصر المعابد الكبرى في منف وطيبة وهليوبوليس كمدارس عليا، أو كجامعات تقبل طلابها الذين أنهوا تعليمهم الثانوي أو المتوسط للتعمق في دراسة الديانة والفلسفة والقانون والإدارة والفلك والطب والهندسة. وقد تتلمذ أفلاطون أثناء إقامته بمصر على كبار أساتذة التعليم بهذه

المعابد. كما عرفت مصر كذلك مؤسسات تعليمية سميت «بروعنخ» أي «دور الحياة»، والتي تشبه الأكاديميات أو الجامعات. وكانت تقام بجانب دواوين الحكم أو المعابد الكبرى، ويدرس بها مشاهير العلماء، وتزود بكل ما تحتاجه الدراسة من مكتبات حافلة بأمهات الكتب، وقاعات الدراسة والاطلاع، وأدوات النسخ من محابر وأوراق. كما كانت تنظم بها لقاءات وندوات علمية، ويحضرها أساتذة زائرون يتبادلون الخبرات العلمية. وكانت تعلم بصفة خاصة الدين والسحر والطب والمعارف العامة. وفيها تنسخ حوليات الآلهة والإلٰهات، ويبحث فيها عن الصيغ السرية للآلهة وكتابة النقوش على الآثار. ومثلها كان المعبد الأكبر في أورشليم والذي يعد من أكبر المعاهد المتخصصة في تعليم التوراة والتاريخ القومي والأدب الفلسفي والاجتماعي عند اليهود.

٣ ـ التربية الأرستقراطية:

وهذه التربية كانت خاصة بأبناء الملوك والأمراء والنبلاء ومن في مستواهم من رجالات البيوتات الكبيرة «الواسبوران» في فارس، وزعماء اليهود الذين يجمعون بين الصفتين الدينية والزمنية. وقد تمارس هذه التربية في قصور الملوك(١)، أو في

(١) كان بقصر الفرعون جناح خاص يسمى «بالكاب»، استخدم كمدرسة للتعليم الملوكي أو الأرستقراطي.

مدارس البلاط، وكانت تجد كفايتها من أعداد المتعلمين بتأثير عاملين:

- كثرة أبناء الملوك الذين تعددت زوجاتهم وعظم نسلهم، فالتوراة تذكر أن لسليمان ألف زوجة، أكثرهن بنات ملوك وولاة وثنيات، أو غير يهوديات منهن ابنة فرعون مصر. وكان لأمنحوتب، الملك المصري الذي حكم في المدة من ١٤٠٥ - ١٣٦٧ق.م أربعمائة زوجة. كما كان لرمسيس مائة وستون ولداً من زوجات عديدات. وكانت الزوجة الأولى هي التي تحتفظ بلقب «الملكة» ولها الفضل والتقديم على غيرها من زوجات الملك، مع أن زواجه بهن كان يتم بطريقة شرعية حسب العرف القائم.

- بالإضافة إلى أبناء الملوك، فإن هذه المدارس عرفت أعداداً أخرى من المتعلمين المخالطين لأولاد الملوك من أسر أرستقراطية متعايشة مع الأسرة المالكة، ومن أسر حكام الأقاليم وأمراء البلاد المجاورة أو الخاضعة لسيطرة الملك(١)، مما كوّن عدداً لا بأس به يبرر إقامة مدرسة أرستقراطية لها نوعيتها المتميزة من زبائن التعليم، تقدم لهم ثقافة رفيعة المستوى متشربة

(١) عرفت مدارس البلاط المصري عدداً من المتعلمين بها من أبناء أمراء فلسطين وسورية والنوبة والسودان.

بقيم وآداب الحكم والسياسة وتقاليد البلاط، وتقديس الولاء للملك، وحب الانتماء للوطن.

كما وجدت ضمن إطار التربية الملكية في مصر تربية خاصة بأطفال وشبان أجانب مختارين من بين الأسرى ورقيق الجزي، ويؤهلون لخدمة البلاد، وتتاح للأذكياء منهم ممارسة الوظائف العليا في الدولة.

٤ ـ ذكورة المتعلم:

لقد تشكلت التربية القديمة في جانبها النظامي، تلك التي مارستها المؤسسات التربوية في المجتمع، وفق طبيعة المتعلمين من جنس الذكور وتلبية لحاجاتهم. كان المجتمع في الحضارات القديمة، بل وفي العصور الوسيطة، مجتمع الرجال المتسيدين الذين احتكروا الحكم والإدارة والدفاع والقضاء والكهانة والمهن المتعلمة عموماً. ولم يتركوا للمرأة غير وظائف الخدمة المنزلية والتي تتنوع بين القيام بمطالب الزوج، ورعاية الصغار، والنهوض بالأعمال الداخلية اليومية من نظافة بيت، وغسل ثياب، وطبخ، وطحن وعجن وخبز، وغزل ونسج وحياكة وغير ذلك مما اختصت به المرأة التي اعتبرت إنساناً ناقصاً أو تابعاً أو مسخراً للعمل داخل البيت في درجة اعتبار مقاربة لدرجة العبد[١].

---

(١) كانت المحاريث في القرن الميلادي الأول، يجرها بالمغرب الأقصى حمار=

نعم، وجدت ملكات حكمن بصفة استثنائية مثل حتشبسوت ونفرتيتي وكليوباترا في مصر، ومثل سالومي ألكسندرا عند اليهود، ومثل ميدخت آزر، وبوران عند الفرس الساسانيين. ومع ذلك فلم تكن لهن غالباً وزيرات أو مستشارات أو مديرات أو طبيبات أو كاهنات أو قائدات فيالق عسكرية مما اختص به جنس الرجال[1].

كانت الزوجة اليهودية تسمى بالعبرية «بولة» أي المملوكة، والزواج يتم بطريق الشراء حيث يدفع الرجل ثمن الزوجة لأبيها وتصبح من متاعه، تماماً كالعبد يعتبر من أملاك سيده. وكانت المرأة الأشورية المعزولة داخلياً في سجن المنزل، عندما تضطرها الحاجة للخروج، تتنقب وتتناكر في الشارع ممن يراها حتى لا يميزها أحد. أما المرأة المصرية فقد اعتبرت ـ على العكس من ذلك ـ سيدة البيت «بنت بر»، وكانت بالإضافة إلى وظيفتها الخصوصية والعامة لجنس النساء «مديرة الشؤون المنزلية» ترعى

= من جهة، وأمرأة من جهة أخرى، وكان اليهودي الفقير يدفع ببناته إلى الزنى للتكسب، مما يمثل الظلم الفادح الذي أضرت به المرأة في التاريخ.

(١) كانت للملكة المصرية التي تعتبر إلٰهة بحكم أنها زوج الملك الإلٰه، كاهنات يعملن داخل القصر الملكي بمثابة وصيفات، كما كانت لها كاتبات رسائل متعلمات من أسر كبيرة لها صلة بالقصر الملكي. ولكن هذا العدد الرمزي لنسوة متعلمات عاملات في داخل القصر الملكي لا يجسد ظاهرة نسوية عامة لها وجود مهني بارز في المجتمع.

شؤون زوجها الخارجية، وتبرز سافرة، وتخالط الرجال في إطار سلوكي أخلاقي محافظ، وقد تعمل أحياناً من أجل إعالة الأسرة، إلا أنها حرمت من الدخول في سوق العمالة المهنية كعضو مشارك لجنس الرجال.

لهذا كانت لها تربية خاصة تتفق ودورها الوظيفي في حياة المجتمع. ولم تتلق بنات الأسر الشعبية سوى ثقافة تقليدية شفهية وعملية على يد الأمهات، يكتسبن من خلالها القيم والمهارات التي يتطلبها وضعهن المستقبلي كزوجات وأمهات. وكانت فترة إقامة البنت في بيت أبيها قصيرة للغاية؛ إذ كانت تتزوج عادة في سن العاشرة أو الثانية عشرة، فلم تكن لها حياة حرة ممتدة ـ كالفتى أو الشاب ـ تخصص للتعلم، وكان عليها منذ الصغر أن تشارك الأم في أعمال منزلية لا تنتهي.

أما بنات الأسر الأرستقراطية والبرجوازية المثقفة، فكن يتعلمن في المنزل بواسطة مربيات ومؤدبين كما أشرنا إلى ذلك من قبل، ويحصلن على ثقافة طيبة دينية وأدبية وعملية. ففي المجتمع اليهودي ألزم بن عزائي الإسرائيليات مهمة تعليم بناتهن أسفار موسى الخمسة، إذا لم يكن من المستطاع تعليمهن كل أسفار التوراة. كما تعلمت الفتيات اليهوديات من الأسر المثقفة اللغة اليونانية، وكان التحدث بها إبان الحكم السلوقي

يعتبر رمز التفوق الاجتماعي الذي تتصف به البيوت المتحضرة.

وقد وجدت في مصر معاهد جماعية للبنات تعلمن فيها الرقص والموسيقى والأناشيد، وكلها فنون تطلبتها ممارسة الشعائر الدينية في المعابد وفي الاحتفالات القومية. ومثل هذه التربية الفنية عرفتها مجتمعات اليهود والفرس، ولكنها تربية رمزية لفئة جد محدودة لبنات متميزات ينتسبن إلى بيئات برجوازية مثقفة.

لهذا فإن التعْليم في مدارسه المتنوعة النظامية سواء الدينية في المعابد، والمدنية في المؤسسات المستقلة، والعسكرية في الثكنات العامة، والتطبيقة في الإدارات الحكومية والخاصة، كان تعليماً للذكور. وظل هذا الوضع التعليمي سائداً طوال عصور متعاقبة في التاريخ حتى العصر الحديث الذي تغيرت فيه النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وأصبح للمرأة فيه حق التعلم والعمل ومشاركة الرجال في كل أو معظم مجالات الحياة(١).

(١) وجدت حديثاً آثار سومرية، مضى عليها ما يقرب من ثلاثة آلاف سنة، كانت مخصصة لتعليم الصغار من بنين وبنات. وهذه المدرسة الفريدة التي لم تطرد وتعمم في نوعها، مجهولة الأصل وربما كانت مدرسة لعائلة أرستقراطية نظراً لصغر مساحتها التي لم تتجاوز ستة عشر متراً مربعاً.

٥ ـ التثاقف الحضاري:

في وسط العالم القديم، ببلاد الشرق الأدنى، نبتت الحضارات الأولى وازدهرت، وكانت لها عوامل مؤثرة، منها:

- توطين زراعات متنوعة في مساحات واسعة خصبة، تكثر بها السهول والوديان، وتغذيها شبكة ضخمة من الأنهار عرفت تقنيات الأحواض والسدود والقناطر والجسور والطرق المسلوكة.

- مناخ محتمل إن لم يكن معتدلاً في معظم أيام السنة، ارتاح له الإنسان والحيوان والنبات، مما جعل من هذه المنطقة الجغرافية منطقة جذب واستقرار لهجرات آرية وسامية على السواء، وجدت فيها إغراء الحياة والبقاء.

- قيام سلطات ذات نظم كونت المدن ـ الدويلات، عند السومريين والآراميين والكنعانيين والفينيقيين والمصريين (قبل توحيد أقاليمهم) وعرفت مع الزمن تقسيم العمل، والتخصص المهني، واستحكام الصنائع والفنون، وازدهار العلم والأدب.

- فتح مسالك التثاقف بين دول هذه المنطقة التي دخلت في شبكة علائقية تفاعلية تبادلت فيما بينها خبرات التمدين بطرق شتى: الغزو ـ التجارة ـ الرحلة الثقافية.

وكانت ظاهرة التثاقف أشبه بظاهرة «الأسر النهري» حيث تأسر الأنهار في مجاريها الرئيسية كل ما يتصل بها من روافد تنجذب نحوها وتصب فيها. وليس بالضرورة أن تكون الدول الغازية هي الآسرة لثقافة الدول المغزوة؛ فالقوة الثقافية لم تكن مرادفة أو مصاحبة ـ على طول الخط ـ للقوة العسكرية. وسوف نرى في عرض أمثلة تاريخية، شواهد متواترة تؤكد هذه الحقيقة في التثاقف بين وعبر الدول المتعاملة في سوق المبادلات الثقافية.

أ ـ سيادة لغات وآداب:

عندما وحد سرجون الأكدي الدويلات السومرية في دولة أكدية واحدة عام ٢٣٥٠ق.م فرض اللغة الأكدية كلغة رسمية، مما أثر في ضعف اللغة السومرية التي انزوت حتى تلاشت تماماً، بينما تطعمت الحياة البدوية للأكاديين بكل ما أخذته من خبرات وعناصر ومفردات غنية تفوقت بها مدينة سومر، وبرزت حضارة أكدية جديدة عرفتها بلاد ما بين النهرين، وأثرت فيما جد بها من حضارات تالية: أشورية وبابلية وفارسية.

وكان على اليهود، وهم في سبي بابل، أن يتكلموا بالأكدية ويتركوا لغتهم العبرية التي أصبحت مجرد لغة دينية. بل إن زعيمهم عزرا بعد السبي والعودة إلى إرض فلسطين، ترجم أسفار موسى الخمسة من العبرية إلى الآرامية لأنها كانت لغة السيادة الإقليمية في هذا العصر.

وكذلك لما خضعوا للتأثير اليوناني في العصر الاسكندري وما بعده، تكلموا مثل غيرهم من شعوب المنطقة اللغة اليونانية، وتعلموا آدابها، وترجم يهود مصر التوراة من العبرية إلى اليونانية بواسطة ٧٢ عالماً، وعرفت هذه الترجمة بالسبعينية. كما أن رسل المسيح وهم من يهود فلسطين كتبوا معظم أسفار العهد الجديد باليونانية.

وكذلك فإن اليهود عندما نزلوا بأرض كنعان، أخذوا من أهلها السباقين في الحضارة لغتهم وأبجديتهم، وتعلموا منهم فن الكتابة، وذلك قبل أن يكون لهم أدب مزدهر، فلهجتهم الأولى كانت لهجة كلام، ولم تكن لغة تدوين علمي أو أدبي. وبقيت العبرية لهجة خاصة يتكلمها الأحبار في مسائلهم الدينية وعباداتهم الطقوسية في الوقت الذي سادت فيه الآرامية كلغة شعبية عامة يتكلمها الناس في أحاديثهم اليومية ويكتبون بها في مراسلاتهم. كما أصبحت بعدها اللغة اليونانية لغة العلم والفلسفة والأدب، وأقبلت عليها الطبقة الأرستقراطية، والبرجوازية المثقفة، على الرغم من تحفظات الفريسيين ومقاوماتهم لها، وكثيراً ما نددوا بإخوانهم الذين تركوا العبرية ـ لغة الديانة الموسوية ـ واعتبروا أن كل من يتعلم اليونانية أو يتكلم بها أشبه بالخنزير البري الذي يستحق الاحتقار والازدراء.

هذه اللغة اليونانية المؤثرة أفادت هي الأخرى من الأبجدية الفينيقية منذ القرن الثاني قبل الميلاد. والأبجدية الفينيقية أفادت بدورها من المصرية القديمة (الهيروغليفية) منذ القرن السابع عشر قبل الميلاد، والتي كانت تشتمل على نحو ٦٠٠ علامة ومقطع منها عشرون إشارة لأصوات تمثل حروفاً ساكنة. وكان اكتشاف الأبجدية الفينيقية على يد عامل كنعاني يعمل بأحد مناجم سيناء وألهمته الحروف الساكنة المصرية إلى كشف أبجدية كاملة (حروف تمثل أصواتاً تكتب بها الكلمات)، وكان هذا الاكتشاف ملهماً ومطوّراً للكتابة الفينيقية التي أثرت في اليونانية ثم في اللاتينية ومنها في اللغات الأوربية.

وبالمثل فإن فارس تحت السيادة الأشورية طورت من ألفبيتها الآرية القديمة، كما طورت لغتها مرة ثانية في العهد السلوقي الذي دام نحو قرنين بتأثير الثقافة الإغريقية ـ المقدونية، وأصبحت لها لغة فارسية حديثة.

وعندما خضعت مصر للسلطة الفارسية تعلم المثقفون والإداريون بها اللغة الفارسية كما تعلموا اللغة اليونانية عندما انتقلت السلطة لليونان. وأصبحت الإسكندرية مدينة يونانية في أرض مصرية، وأشعت ثقافتها بنور الحضارة الهللينستية، وإلى جامعتها ومكتبتها وفد علماء من مختلف بلاد المنطقة الواسعة التي تضم بلاد اليونان وفارس والشام.

وفي مقابل الكتابة الفينيقية التي كان لها فضل الانتشار والتأثير في الكتابات الغربية فإن الآرامية كان لها مثل هذا الفضل أو التأثير في الكتابات الشرقية. فعن الخط الآرامي تفرع الخط الهندي، وكذلك التدمري والسرياني والنبطي. ومن النبطي تفرع الخط العربي. كما تفرع أيضاً من الآرامي الخط البهلوي والأفستي والأرمني والجرجاني.. ومن الخط العربي (النبطي الأصل) تفرع الثمودي واللحياني والصفوي والحبشي.

ب ـ تأثير الديانات:

تعرضنا من قبل للديانة كملهمة حضارة ومنبع مدنية وموضوع تربية. والديانة كأي مادة ثقافية لم تكن معزولة عن، أو محصنة ضد، أي تأثير ثقافي خارجي. لقد أثرت الديانة بعضها في بعض، وخضعت لعوامل التثاقف والتلاقح. ولعل الدين الإسلامي الذي أخذ من الديانات السماوية السابقة وأضاف إليها وكمَّل ناقصها، يحمل تأكيداً قوياً لحقيقة هذا الوضع الثقافي. قال تعالى: ﴿شَرَعَ لَكُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِۦ نُوحًا وَٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِۦٓ إِبْرَٰهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰٓ أَنْ أَقِيمُوا۟ ٱلدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا۟ فِيهِ..﴾ وقال رسول الله ﷺ ما معناه أنه جاء مكملاً لديانات الأنبياء من قبل وقد شيدوا بيتاً وجد فيه ثغرة فسدها.

إن قوانين حمورابي التي عرفتها حضارة بابل في حدود

ألفين قبل الميلاد، وما جاءت به من حدود وقصاص وقيم تحض على العدل والخير والصدق والأمانة، قد أثرت فيما جد بعدها من تشريعات حتى لنجد الوحي السماوي يأخذ بمثلها أو بما هو قريب منها في اليهودية والإسلام.

ولا شك في أن أسفار التوراة الستة والأربعين التي كتبها أنبياء وملوك وأحبار على مدى نحو ألف عام قد تأثرت كثيراً بثقافات مصر وكنعان وسومر، كما انحرف اليهود بديانتهم وتأثروا بعبادة آلهة جيرانهم الوثنيين.. عبدوا العجل الذهبي على الطريقة المصرية، وعبدوا الإلهة عشتار والإله بعل على الطريقة الآرامية. وكما انتشرت عبادة الحية في بلاد كثيرة منها مصر وكريت وبعض بلاد الشرق الأدنى، فإن عبادة الإلهة المصرية إيزيس انتشرت في جنوب أوربا قبل ظهور المسيحية وفي أيامها الأولى، كما انتشرت في بعض دول إفريقيا السوداء، وكانت لها معابدها وكهنتها من المصريين. وبالمثل فإن المصريين، منذ منتصف الألف الثاني قبل الميلاد، وبالذات في عهد الأسرة السادسة والعشرين، حيث كثرت زيارات وإقامة الأجانب في مصر، سمحوا بتشييد المعابد للآلهة الآسيوية في عواصمها وممارسة الشعائر الدينية بها.

وإن فكرة الهيكل كبيت للإله، تقام فيه الشعائر، ويتم فيه الاتصال المباشر بين الإله والبشر، وتعظيم الهيكل، وفخامة

بنائه والتفنن في عمارته. والمبالغة في تزيينه، كل ذلك تم بفعل النقل والتأثر والاقتباس. وكذلك كان التأثر واضحاً في عبادة التماثيل، وأساليب القرابين، وشعائر الصلاة والصوم والإيمان بالبعث والجنة والنار، وغير ذلك مما يجعلنا نعتقد بأن التطور في الفكر الديني قام على أساس مقاربات دينية وتمثلات تعبيرية متزامنة تعبر عن روح سيكلوجية ـ اجتماعية ـ دينية عند الشعوب التي اتصل بعضها ببعض.

وكانت الشعوب تقارن بين آلهتها وآلهة غيرها، وتلجأ إليها في كل شدة، وتأمل فيها أن تمدها بالعون والنصر والتأييد.. عندما قضت أشور على اليهود في مملكة السامرة، قال بعضهم: بأن إله أشور أقوى من «يهوه» إله اليهود. وعلى العكس عندما مني السامريون بكوارث طبيعية طلبوا من اليهود كهاناً يهدونهم إلى عبادة يهوه حتى يمنع عنهم هذه الكوارث، ودخلوا في اليهودية مع أنهم من الآريين ولم يكونوا من جنس اليهود الساميين.

ونظراً لانفتاح الديانات وتثاقفها، حاول أنتيوخوس الرابع، الحاكم المقدوني في بلاد فارس والشام دمج كل الديانات المحلية في مملكته في دين واحد هو دين الهللينية الذي أصبح دين العصر وثقافة العالمية. ومع فشل محاولته إلا أن التأثير الهلليني كان واضحاً في ديانات فارس ومصر والشام، بل وفي المسيحية عندما ظهرت، فلقد اتخذت المسيحية الفنون التشكيلية وسيلة

للتبشير بالدين والدعوة له، كما تأثرت باللغتين اليونانية واللاتينية، وبجدلية الفلسفة الهللينية، وبشكل التنظيم السياسي، مما جعل منها ديناً يرتقي إلى المستوى الحضاري للهللينيين الذين لم يجدوا غضاضة في اعتناق المسيحية، فكانوا المهتدين الجدد الذين طوروا المسيحية وفلسفوها[١]، وذلك بعكس طوائف يهودية متزمتة قاومت التبشير، واعتزلت داخل تراثها الديني، ورفضت مجاراة الآخرين من اليهود كجماعة الحاخام يوحنا بن زكا الذين أقبلوا على تعلم لغات وآداب الأجانب في إطار الثقافة الهللينية.

ولهذا التشدد جفت روافد الحضارة اليهودية، إذ لم يأخذوا بمظاهر الحضارة المزدهرة عند الشعوب المجاورة لهم. لم يعرفوا التصوير بالألوان، ولا نحت التماثيل، ولا فن البناء، ولا رقي الموسيقا، وظل فنهم بدائياً، ولم يشتهروا بغير أدب اللغة التي أثراها الدين وتعاليمه الخلقية. وعندما قامت لهم مملكة، جلبوا الخبرات وأصحابها من فينيقيا ودمشق وأشور، لفقرهم في مجالات الحضارة والعمران. إن داود الملك كان راعياً لغنم أبيه، وإن أبهة المملكة في عهد ابنه سليمان، كانت من صنع

---

(١) أخذت المسيحية بجانب فكرة الإله الواحد، وهي الفكرة الأساسية في الأديان السماوية ـ فكرة التجسيد من الهللينية، فكان المسيح هو الله متجسداً في صورة إنسان لتخليص البشرية من خطاياها.

الأجانب، ولم تعمر طويلاً حتى تتأصل فيها حضارة يهودية لها طابعها الخاص.

ج ـ التعايش متعدد العرقيات:

مما ساعد على التثاقف ونقل الخبرات الحضارية، تنوع سبل المعايشة بين عرقيات متعددة بفعل الغزو وما يؤدي إليه من اختلاط وامتزاج الأجناس الوافدة والمقيمة، وظهور أجيال جديدة ذات ثقافة منصهرة أو هجينية ملقحة تجمع بين أصول مختلفة. وقد رأينا أمثلة سلفت: أكدية وسومرية، فارسية وأشورية، بابلية يهودية، يهودية ومصرية، يونانية ومصرية.

لقد علّم الآريون غيرهم من الساميين استخدام الخيل في الحرب عندما ظهروا وقضوا على دولة حمورابي بتفوقهم العسكري، فالخيالة لها الغلبة على الرجالة، كما علّموا ـ من خلال الهكسوس ـ المصريين عند غزوهم لمصر استخدام العجلات الحربية وإجادة صنع الآلات القتالية كالخناجر والسيوف البرونزية والأقواس الضخمة بعيدة المرمى.

وعندما خضعت بلاد فارس للغزو الأشوري، فإنها تأثرت كثيراً بفن الأشوريين في مجال النحت والعمارة، وإن بعض الآثار الباقية بمدينة برسو بوليس تشهد بذلك. واليهود وقد أقاموا بمصر بضع مئات من السنين، أخذوا معهم علوم وفنون

وآداب مصر. . فنشيد إخناتون أصبح أحد مزامير داود، وحكم امنؤوبي كان مصدراً لكتاب الأمثال، والذي كان مادة تعليمية فلسفية أخلاقية اجتماعية عبر أجيال يهودية متواصلة، وألفه يهود عاشوا في مدينة الإسكندرية. كما أن عادة الختان للذكور من اليهود، عادة مصرية قديمة.

وأن رحلات اليونانيين إلى مصر كانت متتابعة، وتضم أفواجاً من العلماء والفلاسفة، وكانت مصر بالنسبة لهم «مهد الرقي وكنز الحضارة». وذكرت عنها الأوديسا وهي من أقدم مصنفات الإغريق أنها بلد الأطباء أحكم أهل العالم، وأخذوا من قوانينها ما أثر في مواد شريعة سولون، وكان من هؤلاء الرحالة الذين تعلموا بمصر طاليس: تعلم من أسرار كهنة مصريين ونقل عنهم الهندسة، وبيتا جوراس الذي نصحه أستاذه طاليس بأن يتم دراسته مع الكهنة المصريين، فقضى بمصر ـ كما تذكر بعض الروايات ـ نحواً من اثنين وعشرين عاماً يتعلم الفلك والهندسة في معابدها. وأفلاطون الذي قيل إنه استعان على نفقات رحلته إليها ببضاعة من الزيوت بغية أن يتعلم فيها الحكمة واللاهوت والعلوم، وقضى من أجل ذلك ثلاثة عشر عاماً. وتلميذه يودكسوس الكنيدي الذي قضى زمناً بمصر يتعلم الفلك بها. وفيثاغورس الذي تعلم الهندسة والرياضيات في مصر. وأبوقراط أخذ علم الطب من مصر، وغيرهم كثيرون

نقلوا من مصر الكثير من الموسيقى والنحت والعمارة والعلم والأدب والصناعة.

وكانت التربية مع الحضارة أداة نقل ونشر وإبداع ثقافي. كانت التربية مع كل لغة جديدة تسود، فاللغة بحاجة إلى تعليم متنوع الأساليب يستهدف إكساب المفردات والتراكيب والمهارات اللغوية حتى تصبح لغة سليقة تتحدث بها الأجيال كلغة حياة يومية وإدارية، وأدبية يتم بها التعبير والاتصال. ومع اختراع الكتابة وتدوين المعرفة، دارت التربية حول نصوص لغوية وكتب دراسية، وانتقل التعليم من دور التلقين الشفاهي إلى دور القراءة والشرح - الإملاء والاستملاء - وأصبح الكتاب أداة ومادة هذا التعليم.

كما أن التفاعل الثقافي لم يتم فقط من خلال معايشة عرقيات يضمها إطار ثقافي واحد، أو من خلال الرحلات العلمية، أو تبادل السلع التجارية، وإنما الأهم من كل ذلك أنه تم وتدعم بفضل مؤسسات تربوية تطعم ثقافتها المحلية بثقافات أجنبية مؤثرة. ففي القدس وفي ظل السيادة الهللينستية أقيم معهد جمنازيوم إغريقي، لم تقتصر برامجه على التربية الرياضية (كما توحي بذلك كلمة جمنازيوم)، وإنما اتسعت لآداب وعلوم اليونان في صيغتها الهللينستية. وكان المعهد مركز إشعاع ثقافي هلليني أنعش الثقافة اليهودية التقليدية، وجدد في محتوياتها وأبعادها وأشكالها العلمية والأدبية والفنية والاجتماعية.

كذلك كانت جامعة الاسكندرية، أشبه بجامعة أثينية، بل أشبه بجامعة عالمية تلتقي فيها عناصر ثقافية متنوعة تنصهر كلها في بوتقة الثقافة الهللينستية شبه العالمية، وأصبحت الحضارة النابتة في الأرض المصرية ذات تأثيرات واسعة انتشرت ببلاد الشرق القديم وبالذات في المجتمعات اليهودية والفينيقية واليونانية.

٦ ـ تنظيم التعليم:

إن التثاقف الحضاري كان يبدو أثره أوضح ما يكون في مجال تنظيم التعليم. فالمجتمعات الحضارية، كما نقل بعضها عن بعض فيما يتصل بالفنون العسكرية، والأشكال المعمارية، والنظم الإدارية، والأساليب الصناعية والحرفية، تبادلت فيما بينها كذلك عوامل النقل والاقتباس في تنظيماتها التعليمية، وبالطبع كان للحضارات السابقة فضل الابتداء والاختراع، كما كان للحضارات اللاحقة فضل التجديد والتأصيل. وعموماً فإن التطور في كل ميادينه كان يعبر عن الطبيعة الحضارية لمجتمعات بشرية اكتملت لها ظروف تاريخية أظهرت ما تتمتع به من تجليات وفعاليات استدعتها متطلبات الحياة في أزمان متعاقبة لكل منها طابع تطوري موسوم. وكلما مر مجتمع بزمنه التطويري (صيد ـ رعي ـ زراعة ـ إدارة ـ صناعة ـ عمران)، أخذ ما عرفه من نظم ومؤسسات، بالإضافة إلى ما يقدمه المجتمع من إبداعات محلية، هي إفرازات بيئته وحاجاته الخاصة. والتعْليم الذي نعنيه

هنا، هو التعليم المدرسي الذي اكتسب شكلاً نظامياً مؤسسياً له أهدافه، ومناهجه، وطرائقه، وأبنيته، ومعلموه. وهو غير التعليم الأهلي الذي مارسته الأسر داخلياً، والذي يخضع لمؤثرات وعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية ودينية خاصة تعرفها الأسرة بحسب أوضاعها الطبقية، وأجناسها العرقية، وأعمالها الحرفية، ومستوياتها الثقافية، على النحو الذي أشرنا إليه من قبل.

الأهداف العامة للتعليم:

كان التعليم على المستوى القومي (مصرياً أو يهودياً أو فارسياً)، يستهدف تحقيق غايات دينية وعسكرية وسياسية وثقافية ومهنية واقتصادية، هي في موضع التفاضل بين الحكومات بحسب إيديولوجياتها، وبين الجماعات بحسب اتجاهاتها وأوضاعها، ولما كانت هذه المجتمعات الحضارية مجتمعات دينية في أساسها بصرف النظر عن سماوية الديانة أو وضعيتها، فإن الهدف الديني كان في صدارة منظومة الأهداف العامة للتعليم، بل كان الدين في أحيان كثيرة هو إطار التعليم الشامل، وتصبح اللغة وآدابها وسائل أداتية، أو مقدمات ضرورية لتحصيل علوم الدين، كما تصبح العلوم الطبيعية والاجتماعية مكملات أو متممات وتدور في فلك الدين.

وسوف نوضح في سياقات المعالجة التحليلية متطلبات هذا

الهدف في فنية تنظيم التعليم. كذلك استهدف التعليم تكوين المواطن ودمجه في ثقافة المجتمع، متشرباً بعقيدته، وسالكاً بقيمه، وعاملاً في خدمته، ومضحياً من أجل بقائه. ولهذا سادت الامتثالية في التربية، والانتظامية في السلوك، والانضباطية في العمل، والتوحدية في القصد، والخضوع لكل سلطة: زمنية أو دينية أو إدارية أو إقطاعية أو أبوية. وهذه الفلسفة أدت إلى روح المحافظة في التعليم، واحترام التقاليد التي أرستها السلطات، وجمدتها ثقافة خامدة لا تعرف التجديد أو التغيير.

وبالمثل فإن هدف الإعداد المهني للفرد بحسب وضعه الطبقي، واستعداداته الذاتية، كان في مقدمة أهداف التعليم، كل مؤسسة لها رسالتها الثقافية التي تؤهل لمهنة أو لمجموعة من المهن ذات أرضية معرفية مشتركة، والدخول في التعليم يخضع لمعايير راسخة تفرز العناصر التي تستحق وراثة المهن وما يرتبط بها من دخول أدبية ومادية تحقق لأصحابها المكانة الاجتماعية والتي تتباين من طبقة لأخرى بحسب الأعراف والنظم الحاكمة.

هذه الأهداف كانت تشحذ دافعية الطلاب نحو التعلم والاستمرار فيه والجد في تحصيل العلم، إما لخدمة المطالب الدينية عند طبقة ميالة بطبيعتها السيكلوجية والاجتماعية للتخصص الديني وممارسة الكهانة، أو للتفقه بالدين والتأدب بأخلاقه، وإما تقديراً للعمل وحباً للمعرفة عند طبقة مثقفة تملك

الثروة والفراغ، وترى تميزها عن الآخرين في اكتساب الحكمة التي يكتمل بها الحكماء، وإما طمعاً في العمل بوظائف الدولة التي تخصص للكوادر المهنية المؤهلة من كُتَّاب ومهندسين وأطباء، خصوصاً وأن كبار الموظفين كانوا معفيين من الضرائب وأعمال السخرة، وقادرين على امتلاك الأراضي، مما يدخل بهم في زمرة البرجوازيين المثقفين أصحاب النفوذ الإداري والسلطة الحكومية.

الأشكال البنائية للتعليم:

العمارة:

كانت تمارس أنشطة التعليم في مؤسسات تختلف في شكل عمارتها ونوعية مرافقها بحسب طبيعة النشاط التعليمي، وبحسب المرحلة العمرية التي يلتحق بها المتعلمون.

فالتعليم الأولي، كانت تقام له مدارس شعبية صغيرة أشبه بالكتاتيب الإسلامية التي عرفناها حتى وقتنا الحاضر. والمدرسة مبنى متواضع قد يحتل حجرة كبيرة واحدة أو عدداً من الحجرات الصغيرة والتي تتراوح مساحتها فيما بين عشرين وأربعين متراً مربعاً تتسع لخمسين أو ستين تلميذاً. وقد تصمم هذه المدرسة كبناء مستقل إذا كانت تديرها سلطة أو هيئة عامة، أو تنتزع من بيت المعلم الذي يملكه ويسكن فيه، ولأنه يحترف مهنة التعليم ويتفرغ لها؛ فإن الصغار يذهبون إليه في سكنه

ويتجمعون في قاعة مفصولة داخل بيته. هذه المدرسة عرفت عند اليهود باسم: بيت المعلم Beth Rabban. وقد يستأجر المعلم حانوتاً أو بيتاً صغيراً يحوله إلى مدرسة. وفي بعض الأحيان تصبح المدرسة شكلاً علائقياً أو تصورياً أكثر منه شكلاً بنائياً له مكان وجدران، وتصبح المدرسة مجرد تجمع أطفال في صحبة معلم، يقدم دروسه تحت ظل شجرة، في الشارع أو في الخلاء، أو تحت سقيفة، أو في ركن من أركان معبد يؤمه المتدينون. وقد يكون المعلم جوالاً، وتلامذته نفر من المشائين، يصاحبونه في سيره، ويتنقلون معه من مكان إلى مكان وهم يتعلمون.

هذه البساطة البنائية لم تكن تكلف التعليم شيئاً مبهظاً، خصوصاً إذا علمنا أن المدرسة كثيراً ما تخلو من المرافق، ولا تتطلب تأثيثاً أو تجهيزاً، فالمعلم وتلامذته غالباً ما يجلسون على الأرض: المعلم في الوسط والأولاد من حوله في نصف دائرة ينتظمهم صف أو أكثر بحسب أعدادهم.

هذا البناء المتواضع المخصص لتعليم الصغار، يختلف عن بناء المدرسة التي تخصص لتعليم الكبار في مرحلة التعليم الجامعي أو العالي مثل Ber Ankh في مصر، والتي تقام وفق تصميم هندسي معماري يراعي الفخامة الوظيفية: واجهات مزخرفة عالية ومساحات كبيرة وحدائق تلتف من حولها، وقاعات دراسية مؤثثة، وأبهاء مسقوفة تعلوها أقواس وتحملها أعمدة قد

تكون رخامية، وتزود بمكتبات، وأحياناً بغرف سكنية للطلبة الغرباء، وربما بمطاعم تعد وجبات ساخنة على نحو ما اتبعته المدارس التي عرفتها المجتمعات الإسلامية القديمة.

وكما أشرنا من قبل، فإن المعابد الكبرى في عواصم المدن استخدمت كمعاهد عليا، وكانت تمثل روائع الفن المعماري، وتستهلك مبالغ طائلة في تزيينها وتأثيثها وممارسة أنشطتها. ولهذا كانت ترصد لها حبوس خيرية باسم الأوقاف الدينية، يستغل ريعها في الإنفاق عليها.

المناهج وطرائق تدريسها:

في مدارس المرحلة الأولية دارت مناهج الدراسة حول كتاب الديانة تلقيناً وحفظاً: كتب العقيدة في مصر، والتوراة عند اليهود، والأفستا عند الفرس. وتطلب حفظ الكتاب المقدس معرفة القراءة والكتابة، ونظراً لأن غالبية المتعلمين يتركون الدراسة بعد سنوات الطفولة للانخراط في مجالات العمل الحرفي، فقد اهتمت المناهج بتدريس مبادئ الحساب وأوليات الثقافة العامة حتى توفر للمتخرجين حصيلة معرفية قد تفيدهم في مواصلة التعلم الذاتي خارج المدارس وفي حياة العمل.

وفي مجال القراءة والكتابة كان التعليم يبدأ بمعرفة أشكال الحروف وإجادة خطها، واتبعت الطريقة الجزئية التي تقدم

الحروف ثم الكلمات ثم الجمل ثم تتبعها بتمارين تهدف إلى إتقان القراءة والكتابة. ونظراً لوجود مئات من العلامات والمقاطع في لغة مصر القديمة (الهيروغليفية)، والتي كانت تتطلب زمناً طويلاً وجهداً كبيراً من قبل التلاميذ لتعلمها، فقد حلت لغة مبسطة هي «الهيراطيقة» سهلت على الصغار عملية التعلم. وفضل كثير من المعلمين والتلاميذ استخدام اللغة الشعبية «الديموطيقية» كلغة قراءة وكتابة في التعليم.

وكان المعلم اليهودي يراقب بشدة الطفل وهو يقرأ نصوص التوراة، لأن الكلمة التي لا تنطق في العبرية بشكل سليم تحدث تحريفاً للمعنى المقدس. ولهذا كان يبذل جهداً كبيراً في تصحيح القراءة، لأن الحركات الخاصة بالشكل الكتابي لم تكن قد اخترعت بعد؛ ومن ثم كان من السهل الوقوع في أخطاء النطق وكان التركيز منصباً على سلامة النطق بصوتٍ عالٍ، وليس على الترنيم والغنة في القراءة، كما كانت طريقة التعليم الأزهري في قراءة وحفظ كتب الدين.

وركزت الطريقة على النسخ المباشر لنماذج نصية، وعلى ترديدها بعد المعلم، وعلى الحفظ والتسميع، والقراءة من جانب التلاميذ بشكل فردي أو جماعي. وكثيراً ما كان المدرس يلجأ إلى تكرار الشرح من أجل التفهيم. وكانت مواد التعليم في مصر تتصل بواقع الحياة، وما يحيط بالتلاميذ من مشكلات وأحداث،

وتتخذ منها نصوص القراءة وموضوعات التعبير ومسائل الحساب، ودروس المواعظ والأخلاق. وعند اليهود كانت للتعليم كتب مختارة، ذات طبيعة دينية أو أدبية (فلسفية ـ اجتماعية ـ أخلاقية)، وتمثل حكمة الماضي وتجارب السابقين.

وكان من واجبات المعلم تصحيح إجابات تلاميذه، والتصويب بحبر مخالف قد يكون الأحمر أو الأسود. كما كانت الأسر (بواسطة الآباء والأمهات) تساعد الصغار في حفظ وتحرير الواجبات المدرسية وتفهيم ما غمض منها. ولهذا كان المعلم في المجتمعات اليهودية لا يقدم دروساً جديدة يوم السبت؛ وإنما يستغله في مراجعة دروس أيام الأسبوع، وساعد ذلك على راحة الأسرة من أعباء مراجعة دروس أبنائهم يوم عطلتهم السبتية.

وكانت أدوات ومواد الكتابة متوافرة وبالذات بعد اختراع الورق من نبات البردي في مصر، وكان الكتاب عبارة عن مخطوطة بردية أو جلدية في شكل أسطوانة أو لفافة، وتثبت في بدايتها ونهايتها بقضيب، بالإضافة إلى المواد القديمة من بطاقات ولوحات من الخشب أو العاج أو الأبنوس أو العظام أو اللخاف. وهذه المواد غطت على قوالب الآجر السومرية التي كان يكتب عليها بالمسمارية وهي طرية ثم تحرق في الفرن لتأخذ شكلها الثابت والمتماسك.

وكان المعلم يلجأ إلى الطريقة الفردية في التعليم إذا كانت مدرسته من النوع اللاصفي، والتي تجمع بين صغار مبتدئين دخلوا في سن الخامسة أو السادسة أو السابعة، وتلامذة قطعوا سنوات في الدراسة وأوشكوا على التخرج في سن العاشرة أو الثانية عشرة.

في هذه المدرسة كان المعلم يتعامل مع كل تلميذ على حدة، وكلٌّ في دوره: يراجع مقدار حفظه لدرس الأمس ودرجة فهمه له، ويقدم له درس اليوم الجديد قراءة أو شرحاً أو إملاءً أو نسخاً أو تلقيناً. ولهذا كان عدد تلامذة الفصل أو المدرسة محدوداً لا يتجاوز الأربعين أو الخمسين. وتفريد التعليم يستغرق من وقت المعلم من أربع إلى ست ساعات يومياً، يتفرغ بعدها لأعماله الأخرى. وكل تلميذ منشغل بدرسه وواجباته المكلف بأدائها. وقد يستعين المعلم بعرفاء، وهم من كبار التلامذة القدامى، يقومون بأعمال تعليمية تحت إشرافه ولكل عريف مجموعة من التلاميذ في حدود العشرة. ويتدرج المعلم مع كل تلميذ بإيقاع يتناسب وقدراته التحصيلية، وكما يقول التلمود: «حمِّل الطفل ـ فيما فوق السادسة ـ بقدر ما يستطيع، كما يحمل الثور. . . وراع أن للصغار قوتهم وللكبار قوتهم». ويستمر التلميذ في التعلم حتى ينهي برنامج الدراسة الأولية أو حتى يترك الدراسة لوصوله سن البلوغ واحتراف العمل.

وفي البيئات الشعبية كثيراً ما كان يتسرب تلاميذ هذه المرحلة لأسباب اقتصادية (استغلال الطفولة في قوة العمل) أو ثقافية (نفور الأولاد من الدراسة الأكاديمية التي لا تشبع ميولهم ولا تستجيب لحاجاتهم ولا تتفق مع قدراتهم التي قد تتسم بخمود الذكاء وضعف الإرادة مما يسبب لهم الفشل في الدراسة). وقد يلجأ المعلم في تعليمه إلى الطريقة الجمعية إذا كانت مدرسته تقدم تعليماً صفياً بحيث يمثل الصف مستوى دراسياً معروفاً، وبحيث يتجانس تلاميذ الصف في حصيلتهم الثقافية. وكان هذا النوع من التعليم قليلاً أو نادراً إذا ما قورن بالتعليم اللاصفي. ولا تختلف هذه الطريقة عما هو متبع اليوم في تعليمنا المدرسي التقليدي. فالمعلم يخاطب جمعاً يتحدد فيما يعرف بكثافة الفصل، ويقدم له درساً عاماً له أشكال متنوعة على النحو الذي أشرنا إليه من قبل. وفي هذا الجمع تتفاوت قدرات التلاميذ حيث يوجد الذكي والغبي والعادي الذي يتوسط بين الطرفين.

والقلة من التلاميذ الذي ينهون دراستهم الأولية بنجاح، وأكثريتهم ينتسبون إلى أسر غنية ومثقفة، يواصلون تعليمهم إما بجهدهم الذاتي، وإما بواسطة مؤدبين حتى يصلوا إلى مستوى متقدم يتيح لهم الالتحاق بالدراسات الجامعية أو العالية. والواقع أن المرحلة الوسطى أو الثانوية كانت ساقطة غالباً في

نظام التعليم القديم؛ فلم تكن هناك إلا مدارس أولية أو مدارس عليا جامعية تتمثل في الأكاديميات أو المعابد الكبرى:

- **في مصر**: معبد أونو بهليوبوليس، ومعبد الكرنك في طيبة، ومعبد تل العمارنة، ومعبد إدفو، ومعبد ممفيس.

- **وعند اليهود**: المعبد الأكبر في أورشليم، ثم المعابد الكبرى التي تماثله في عواصم الدول التي أقام بها اليهود خارج وطنهم إسرائيل أو أرض اليهودية.

- **وعند الفرس**: بيت النار الأكبر الذي يشرف عليه الموبذ موبذان.

وبرامج الدراسة الجامعية تختلف من مؤسسة لأخرى أو من جماعة لجماعة بحسب التخصصات المهنية التي تتأهل دراسياً لممارستها:

- **فالكهنة**: نظراً لشمولية الديانة التي تنتظم شؤون الحياة والعبادة، كانوا يدرسون تقريباً كل العلوم التي عرفها العصر (الدينية والفلسفية والطبية والاجتماعية والأدبية والطبيعية والرياضية والفلكية)، وليس بالضرورة أن تكون دراستهم للعلوم غير الدينية مماثلة لدراسة المتخصصين المتعمقين في مجالاتها النوعية.

- **والمهندسون**: يتعلمون بوجه خاص العلوم والميكانيكا وعلم الأقنية والمياه وعلم الفلك.

- **والأطباء**: يدرسون بتعمق علوم الطب.

- **والكتبة**: يدرسون المواد الثقافية العامة لكنهم يتعمقون في دراسة الأدب لغة ونحواً وتعبيراً، ويجيدون المهارات العملية الخاصة بصنعة الكتابة وفنون المراسلات (الإدارية والحسابية والاجتماعية).

ولم يكن هناك حد يتوقف عنده التعلم الذاتي لمن أنهوا مرحلة الدراسة الجامعية على يد أستاذ معلم، أو في مؤسسة تعليمية متخصصة. كان المثقفون الذين عرفوا قيمة العلم وخبروا طبيعته لا يتوقفون عن تنميتهم العلمية بشكل دائم، وكما قال الحكيم المصري عنخ شاشنقي: «لا تقل إني متعلم، واستمر في تحصيل المعرفة».

وعرفت بعض المجتمعات اليهودية، بعد العودة من سبي بابل، المؤسسة التعليمية ذات المراحل الثلاث: الأولية والثانوية والجامعية:

- **المرحلة الأولى** للتلامذة من فئة السن ٦ ـ ١٠ سنوات، وتسمى مرحلة القراءة La Mikra والتوراة محور التعليم الذي تدور من حوله أوليات الثقافة العامة كما أشرنا سابقاً، وبالإضافة إلى تعلم العبرية كانت تعلم لغة أجنبية قد تكون الكلدانية أو اليونانية.

- **المرحلة الثانوية** للتلامذة من فئة السن ١٠ ـ ١٥سنة وتسمى مرحلة دراسة الناموس La Mishnat والتلمود هو محور التعليم مع المواد الدراسية الأخرى التي تعلم بتبسط أكبر. وفي سن الثالثة عشرة حيث يلزم الأولاد بالتكاليف الدينية، كانت الممارسات التعبدية تجد لها مكاناً في برامج الدراسة. وكان النص الديني يتلى مراراً كثيرة بأسلوب غنائي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب.

- **المرحلة الجامعية** للطلبة من فئة السن ١٥ ـ ١٨ سنة، وتسمى مرحلة الإتقان La Guemara وتتضمن التفسيرات المتنوعة والمتعمقة للتلمود مع فلسفة الدين والعلوم الحكمية والطبيعية والطبية والأدبية والرياضية (الهندسة والفلك).

وكانت طريقة التعليم الجامعي تعتمد أساساً على المحاضرة التقليدية وشرح الكتب العلمية، والدخول في مناقشات رفيعة المستوى تستهدف الاستيضاح وتأكيد المعاني وكشف الشبهات وتفنيد الحجج، أو تبين مدى الفهم والتحصيل. وكان على الأستاذ واجب إعداد مادته العلمية، والتهيؤ للإجابة عن تساؤلات الأذكياء من الطلبة. ولهذا كان الحبر اليهودي حنينه يقول: «لقد تعلمت كثيراً من أساتذتي المعلمين، وتعلمت أكثر من زملائي المدرسين، ولكنني تعلمت أكثر وأكثر من تلامذتي الذين أدرس لهم».

وفي العلوم التطبيقية كان التدريب العملي يحتل مكانه المناسب في البرنامج التعليمي. فطلبة الطب يصاحبون أستاذهم في تفقده للمرضى، مسجلين ملاحظاته في تشخيص المرض ووصف الدواء، ويساعدونه فيما تتطلبه العناية الطبية من أعمال فنية تقدم للمرضى. وكذلك طلبة الهندسة في كافة المجالات الإنشائية كانوا يتعلمون وهم مع أساتذتهم في مواقع العمل والقيام بإنجاز المشروعات.

وكانت للتربية الأخلاقية مكانة متميزة في برامج الدراسة وأساليب التربية؛ بل كانت التربية كلها عملية أخلاقية تمارس في إطار الدين، وتعمل لتجسيد قيمه في حياة وسلوك المتعلمين. بل إن المصريين قدموا الخلق على العلم، ومن حكمهم التي جرت مجرى الأمثال: «إنما يأتي التعليم بعد رقي الخلق»[1].

وكان من بين القيم السلوكية المفضلة في تربيات الحضارات القديمة: احترام السلطة والكبار الذين يمثلونها في الحكم، في العمل، في الأسرة - وطاعة الوالدين - ومراعاة آداب الأكل والشراب - الالتزام بفضائل العفة والأمانة والصدق والاستقامة - تأكيد الصفات الخاصة بالرجولة والفروسية كالشهامة والشجاعة والتضحية.

---

(١) وهذا ما أخذ به المسلمون فيما بعد، حيث روي عن عمر بن الخطاب قوله: «تأدبوا ثم تعلموا».

العلاقات المدرسية:

هذه القيم الخلقية التي دخلت في صميم العملية التربوية كنت وراء العلاقات المدرسية والتي انتظمتها ثلاثة أبعاد:

١ ـ بعد العلاقة بين التلاميذ بعضهم ببعض، وهي علاقة تقوم على الاحترام المتبادل، والتعاون فيما يكلفون به من أعمال وواجبات مدرسية. وقد تعرف المنافسة في التحصيل من أجل التفوق على الأقران لكنها لا تتجاوز إطار السلوكيات المرعية والأعراف الاجتماعية والمدرسية. وكانت تحدث أحياناً بعض الهفوات أو الأخطاء الصغيرة التي تصححها العقوبات للحفاظ على النظام.

٢ ـ بعد العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم، وهي علاقة تؤكدها مكانة المعلم العالية اجتماعياً إذا كان من بين الكتبة، وهيبته الشخصية دينياً إذا كان من بين الكهنة. فالتلميذ عليه واجب السمع والطاعة، يوقّر معلمه «توقير العبد لسيده». وهذه العلاقة تعيد إلى الأذهان صورة العلاقة الصوفية في المجتمع الإسلامي والتي تجعل المريد في حضرة شيخه المربي مثل «العبد بين يدي سيده» أو «الميت بين يدي غاسله». وكان يقال في مصر القديمة لطالب العلم المنتهي: «تعلم تحت إشراف سيده» أو «تخرج من تحت يد سيده». وكان عل الطالب في المجتمع اليهودي ألا ينادي معلمه باسمه تأدباً وتوقيراً، بل يخاطبه

ويعظمه بقوله: سيدي ومعلمي Rabbi أو أستاذي Mori. وعندما كان يقابله في الشارع لم يكن يكتفي بتحيته؛ بل يتقدم نحوه باحترام قائلاً: «عليك السلام يا معلمي ومؤدبي». وعندما يراه مقبلاً كان ينهض واقفاً، ولم يكن ليجلس إلا بأمره وإذنه له بالجلوس، ومكان المعلم داخل الفصل مقدس لا يجلس فيه تلميذ، لأن ذلك يعتبر عبثاً بمكانة المعلم.

وفرضت الأخلاقية التعليمية على كل تلميذ أن يقدم حبه لمعلمه على حبه لأبيه. يقول التلمود: «إذا كان كل من معلمك ووالدك بحاجة إلى مساعدتك، فقدم المعلم على أبيك؛ لأن أباك أعطاك فقط حق الوجود في الحياة، لكن المعلم أعطاك كل الحياة وملكك إياها». فالمعلم أب روحي مقدم على الأب الصلبي.

٣ ـ كذلك فإن بعد العلاقة بين المعلمين والآباء كانت علاقة طيبة للغاية، فالمعلمون وبالذات في مستويات الدراسة المتقدمة كانوا يعدون من بين كبار الموظفين وعلية القوم، وكانوا زعماء روحيين أو أصحاب سلطة علمية ومهنية لها تقديرها في المجتمع.

ولقد عرفنا موقع الفريسيين في أوساط اليهود، وكانوا معلمي الأمة المبجلين، وذكر عنهم التلمود بأنهم وهم «ينشرون العلم يتألقون كوهج الشمس أو يلمعون كنجوم

السماء»[١]، بل بالغ اليهود في تعظيم معلميهم الذي بلغ حد تعظيم الرب، مما دعا الورعين من العلماء إلى النهي عن هذا الغلو في التعظيم.

وكان الزواج من ابنة المعلم Melamed Tenokoth يعد شرفاً كبيراً لمن يتزوج بها. وبالمثل كانت منزلة المراقبين من الهرابذة والموبذان الفرس الذين قاموا بالتعْليم. لهذه المنزلة ولتلك المكانة الخاصة بالمعلمين، كان الآباء لا يتدخلون في أعمالهم المدرسية، بل يتممون عملهم بمساعدة أولادهم في دروسهم، وكانت الأم في مصر تحمل لابنها كل يوم الخبز والجعة، وتنتظره عند باب المدرسة حين يخرج في فترة الغذاء، والآباء اليهود يصاحبون أولادهم إلى ومن المدرسة كل صباح وبعد الظهر أو في المساء. وندر أن تحدث توترات تسيء إلى هذه العلاقة الطيبة الممتدة بين المدرسة والأسرة.

العقوبات المدرسية:

إن هذه العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه لم تكن تنفي العقوبة المدرسية كأسلوب تقويمي تربوي. كان العقاب المعنوي والبدني جزءاً أصيلاً في الحياة الأسرية والمدرسية والمجتمعية.

(١) تذكرنا هذه العبارة بقول الخليفة المأمون حيث وصف العلماء المسلمين القائمين بالتعليم بأنهم: «خير جماعة تمشي على الأرض، إنهم مصابيح الهدى في دياجير الحياة».

إنّ كلمة «يعلم» في المصرية القديمة تفيد في الوقت نفسه معنى «يعاقب»، وهي قريبة الدلالة من الكلمة الفرنسية Discipline بمعنى «نظام وانضباط، ومادة دراسية».

وبالمثل فإن اللفظة العبرية Musar تعني في آن واحد «التعليم والتصحيح والعقاب». وكثرت الأمثال المصرية التي تحبذ استخدام العقوبة البدنية لحمل التلميذ على الجد والنجاح في الدراسة، ومن هذه الأمثال: «إنّ للصغير أذناً على ظهره، لا يسمع حتى يضرب». ولقد وجدت رسالة كتبها شاب موظف إلى معلمه يذكره فيها بأيام الدراسة وفضله في تخريجه، ومن عباراتها الدالة كتب يقول: «إنّ عظامه من كثرة الضرب قد سحقت كما لو كانت عظام حمار». ومع ذلك فلم يكن له أي حقد أو ضغينة.

ومن الأمثال اليهودية كذلك: «اضرب الطفل بيد ولاطفه بكلتا اليدين»، «من أحب تلميذه عاقبه».

ولم يكن الضرب ينزل بالمتعلم إلا بعد استنفاد العقوبات الأخرى التي لم تفلح معه ومنها: التأنيب والتذنيب بما فيه الحجز في المدرسة، وتقييد الحركة، والحرمان من الطعام. وغالباً كان الضرب على القدمين أو على الظهر بعصاً أو بسير من الجلد، كما كان على اليدين أحياناً، ونادراً ما كان صفعاً على الوجه.

ويذكر ابن حوقل في كتابه خلاصة أخبار المسافر والعجم في معرفة بلاد عراق العجم، رواية أخبره بها شخص كان قد ارتقى إلى ذروة جبل بهستون المنيعة من بلاد فارس، واصفاً الصورة النحتية القديمة «لمعلم صبيان في مكتب (ساساني) وبيده كالسير الذي يضرب به». ولقد ظل أسلوب العقاب شائعاً في التعليم على امتداد العصور التاريخية حتى ألغته معظم قوانين البلاد المدرسية في عصرنا الحاضر، وإن لم يختف عملياً في واقع الحياة المدرسية.

إدارة التعليم:

لم يكن التعليم يخضع لسياسة قومية عامة تشرف على شؤون التعليم، سواء على المستوى المركزي للدولة، أو على المستوى الإقليمي الخاص بالولاية، أو على مستوى المدينة - الدولة، وقد أشرنا إلى ذلك من قبل.

إن إدارة التعليم كانت إدارة نظارة خاصة لا تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية. وهي إدارة حرة أو أهلية في معظم الأحوال. إدارة يقوم بها المعلم في المدرسة الأولية الشعبية والتي يحترف فيها مهنة التعليم وتسيير أعماله داخل مدرسته. ومع ذلك فقد كانت إدارة المدارس تخضع لنظام عرفي أو تقليدي موروث وشائع في المجتمع.

الدراسة نصف يومية من الصباح وحتى الظهر، حيث ينصرف الأولاد إلى بيوتهم، ويتفرغ المعلم لممارسة أعماله المهنية الأخرى المتصلة بالديانة أو بالكتابة أو بالإدارة أو بالقضاء في المجتمع المحلي. ويتقاضى المعلم عن تعليمه أجراً مدفوعاً يتحدد أسبوعياً أو شهرياً أو يقسط طوال سنوات الدراسة الخاصة ببرنامج كامل لتعليم المدرسة الأولية. وقد يكون الأجر مدفوعاً في شكل عيني لا نقدي.

وقد تستغرق الدراسة ساعات النهار، حيث كانت المدارس المصرية في المدن تأخذ في أكثرها بنظام اليوم الكامل، وتقتطع راحة للغذاء وفسح بين الدروس يتجدد خلالها نشاط التلاميذ. وكذلك كانت بعض المدارس اليهودية تأخذ بالدراسة المستمرة طوال اليوم تتخللها فترات راحة وترفيه وتنويع نشاط لإبعاد الملل الذي ينتجه كد الذهن وعناء التحصيل العقلي. وفي هذه المدارس يكون المعلم متفرغاً تماماً لنشاطه التعليمي ولا تصرفه أمور الحياة الأخرى، وغالباً ما كان موظفاً تكافئه هيئة أو سلطة دينية أو زمنية نظير التعليم. وكانت الأيام كلها أيام دراسة بما فيها أيام السبت إذ لم تكن توجد عطلات أسبوعية، ولم تكن تتوقف الدراسة إلا في الأعياد والمناسبات الدينية العامة.

ومعظم المدارس في المرحلة الأولية من النوع اللاصفي،

ويعمل بها مدرس واحد لعدد مناسب من التلاميذ. وقد اشترطت السلطة الدينية في المجتمع اليهودي بفلسطين بعد السبي، أن يكون لكل معلم ٢٥ تلميذاً في المدرسة، فإن زادوا عن ذلك عين له مساعد يعاونه في تدريسه، فإذا تجاوز العدد أربعين تلميذاً، عين معلم آخر بحيث يقتسم الاثنان تلاميذ المدرسة والذين لم يزيدوا في الأغلب عن ستين تلميذاً. وقد أشرنا من قبل إلى نظام العرفاء الذين عاونوا المدرسين في أنشطتهم التعليمية.

وفي المدارس العليا والتي تتسع برامج دراستها لتشمل علوماً تخصصية تدرس بتعمق علمي، فقد وجد أكثر من مدرس، عالم بمادته وحجة في موضوعاتها وخبير بأساليب تدريسها. ومن ثم كانت للإدارة المدرسية هيئة تختص بأمور التنظيم والتدريس.

ومنذ أكثر من أربعة آلاف سنة، وجدت في بابل القديمة مدرسة لها إدارة على غرار إدارتنا المدرسية المعاصرة. فمدرسة الكُتَّاب Edubba كان على رأس إدارتها:

- المدير أو العميد، وسمي بالسومرية «أومِّيا» Ommia بمعنى خبير أو حجة.

- وكيل المدرسة، وسمي «أدّا إدوبا» Adda Edubba أي أبو بيت

الرقيم (أو الكتاب) وكان يعاون المدير، وينوب عنه إذا غاب.

- الهيئة التعليمية، وتضم مدرسين من مختلف التخصصات، فمنهم معلم الحساب، ومعلم الهندسة. وكان أهم معلم بها هو الكاتب «معلم اللغة وآدابها» ويسمى «دبشار كنكرا» Dubshar-Kenigra.

- سكرتير المدرسة، ويساعد في ضبط النظام ويقوم بحفظ السجلات.

وكانت مدرسة الكتاب ذات صفة مدنية غالباً ومستقلة عن المعبد، وتضم مستويين دراسيين لفئتين عمريتين، وتأخذ بنظام الدوام الكامل.

أما علماء الدين الذين درسوا العلوم الدينية في معابدهم الكبرى، فقد كانت لهم دخول خاصة إما من الوقف الديني أو مما تدره عليهم صناعاتهم وتجاراتهم وحرفهم التي يمتهنونها ولا يأخذون على تعليمهم أجراً. وكان بعض أحبار اليهود الورعين يعتقدون أن علمهم من الله وتعليمهم حسبة لله، بينما سعى أكثرهم إلى الثراء والسعي وراء المناصب التي يرتفع دخلها وتعظم منزلتها. وكانوا يخضعون في معابدهم لرئاسات دينية وتربوية تمثل السلطات الروحية العليا.

أما الذين علموا في بيوتهم فكانت لهم حرية تنظيم أوقات التعليم وأجوره وأشكال تحصيله وتقويمه. وكل ما يقال في إدارة التعليم في مجتمعات الحضارات القديمة أنها كانت وسطاً بين الحكومية والأهلية، بين الإشراف المطلق والحرية المطلقة، بين المادية الخالصة والروحية الخالصة، بين سبيل الرب وسبيل الحياة.

إعداد المعلمين وأساليب اختيارهم:

لم تكن هناك معاهد تربوية خاصة بإعداد المعلمين، فهذا النظام التأهيلي للمعلمين حديث النشأة، وجدت بذوره الجنينية في سيمينارات دولاسال وشارل ديميا بفرنسا في العقود الأخيرة من القرن السابع عشر الميلادي، وفي مدارس المعلمين الأولية (النورمال) التي أوجدتها الثورة الفرنسية في العقود الأولى من القرن التاسع عشر الميلادي.

إن المعلمين للكبار كانوا من العلماء الذين أنهوا مراحل دراستهم ووجدوا في أنفسهم الكفاءة العلمية والتعليمية، وزكتهم الهيئات المسؤولة لممارسة مهنة التعليم، وكانت لهم شهرة تذيعها أوساط الطلبة ويرضى عنها آباء المتعلمين.

أما معلمو الصغار، فقد كانوا من بين صغار الكهنة، والموظفين، والأسرى المثقفين، وغيرهم ممن ألموا بقدر مناسب

من الثقافة. ولقد وضع اليهود شروطاً، وتطلبوا مواصفات خاصة لا بد في توافرها عند الراغبين في ممارسة مهنة التعليم للصغار، من أهمها:

- ألا يكون المعلم عزباً، حيث يخشى خطره أو ضرره على الأولاد، ودائماً يفضل المتزوج صاحب العيال لأنه يحس بالأبوة ويحسن التعامل مع الأطفال.
- ألا يكون مراهقاً أو شاباً لم تنضج سنه ولم تكتمل خبرته، ودائماً فضل الشيوخ من أصحاب التجارب التعليمية. ومن أقوال الحبر جوزيه بن يهودا: «إنّ من يتعلمون على يد مدرس شاب كمن يأكلون الحصرم ويشربون الخمر غير المعتقة».
- أن يعرف بحسن الخلق، متواضعاً، متحفظاً، بعيداً عن فحش القول والفعل، أميناً وموثوقاً فيه.
- أن يتميز بصفات وقدرات مهنية: له صحة جيدة، وأسلوب تعليمي جذاب، ظاهر البشر، متحل بالصبر.

ويشيد التلمود بفئة عريضة من المعليمن الأخيار، ويذكر كأمثلة حية، ونماذج مشرفة:

- الحبر المعلم صموئيل بن شيلات الذي حرم على نفسه التنزه في حديقته، مكرساً كل وقته لتلامذته، لا يغيب عنهم لحظة.

- الحبر هيا Hyia الذي كان يشغل أوقات فراغه بتحويل جلود الحيوانات التي يذبحها إلى صحائف كتابة ينسخ عليها أسفار موسى الخمسة، والأسفار الستة للمشناة التي تكون «متن التلمود» ويوزعها بالمجان على تلامذته الفقراء، مشترطاً عليهم أن يعيروها بدورهم إلى رفقائهم.

- معلم، مجهول الاسم والهوية، سئل عن مهنته، فقال: «أنا معلم الصغار، لا أميز بين غني وفقير منهم، ولا أقبل من أحد أجراً».

ومع ذلك وجدت طائفة من المعلمين أخلفوا الظن فيهم، وكانوا مثلاً سيئة، لم يعلموا شيئاً لتلامذتهم، وكان في بعضهم جهل وفظاظة، وأخذ عليهم سوء القصد والانحراف. ومثل هؤلاء كانوا في موضع النقد والذم والتوبيخ، وطالب العلماء بتحطيم ظهورهم، دون رحمة بهم، فخائن الأمانة التي كلف بها منبوذ.

وكان الشرط الوحيد لإبقاء المعلم في مهنته التزامه بأداء واجبه الأخلاقي، ومثله لا يطرد من وظيفته حتى ولو وجد من هو أعلم منه. وكان هذا الوضع عامل أمن نفسي يريح المعلم في حياته المهنية ولا يهدده في مستقبله. وكان الشعار المهني السائد في المجتمع اليهودي: «لا تجعل المعلم يفقد الثقة في كفاءته وإلا انخلع نفسياً من مهنته».

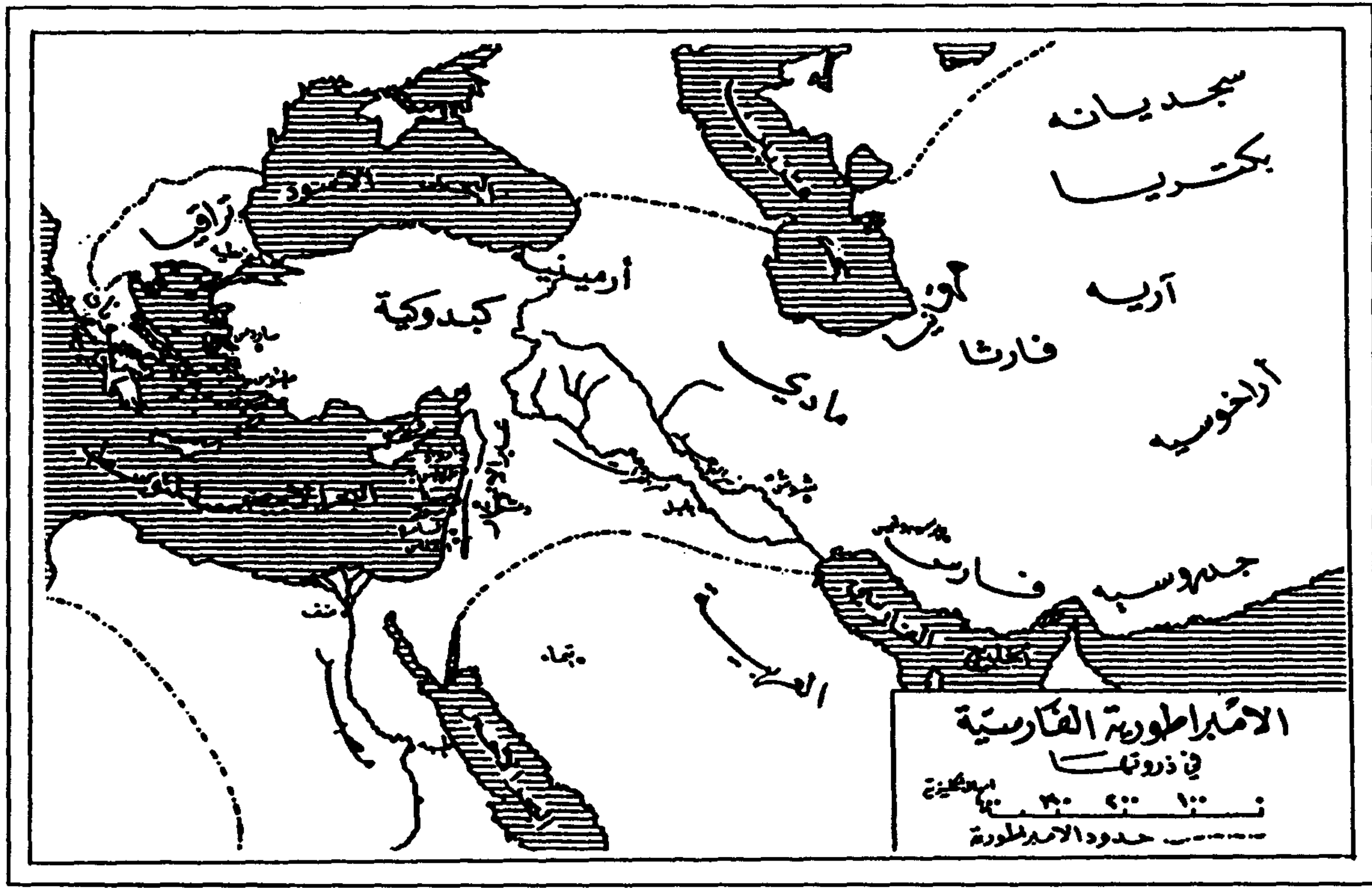
مراجع رئيسية

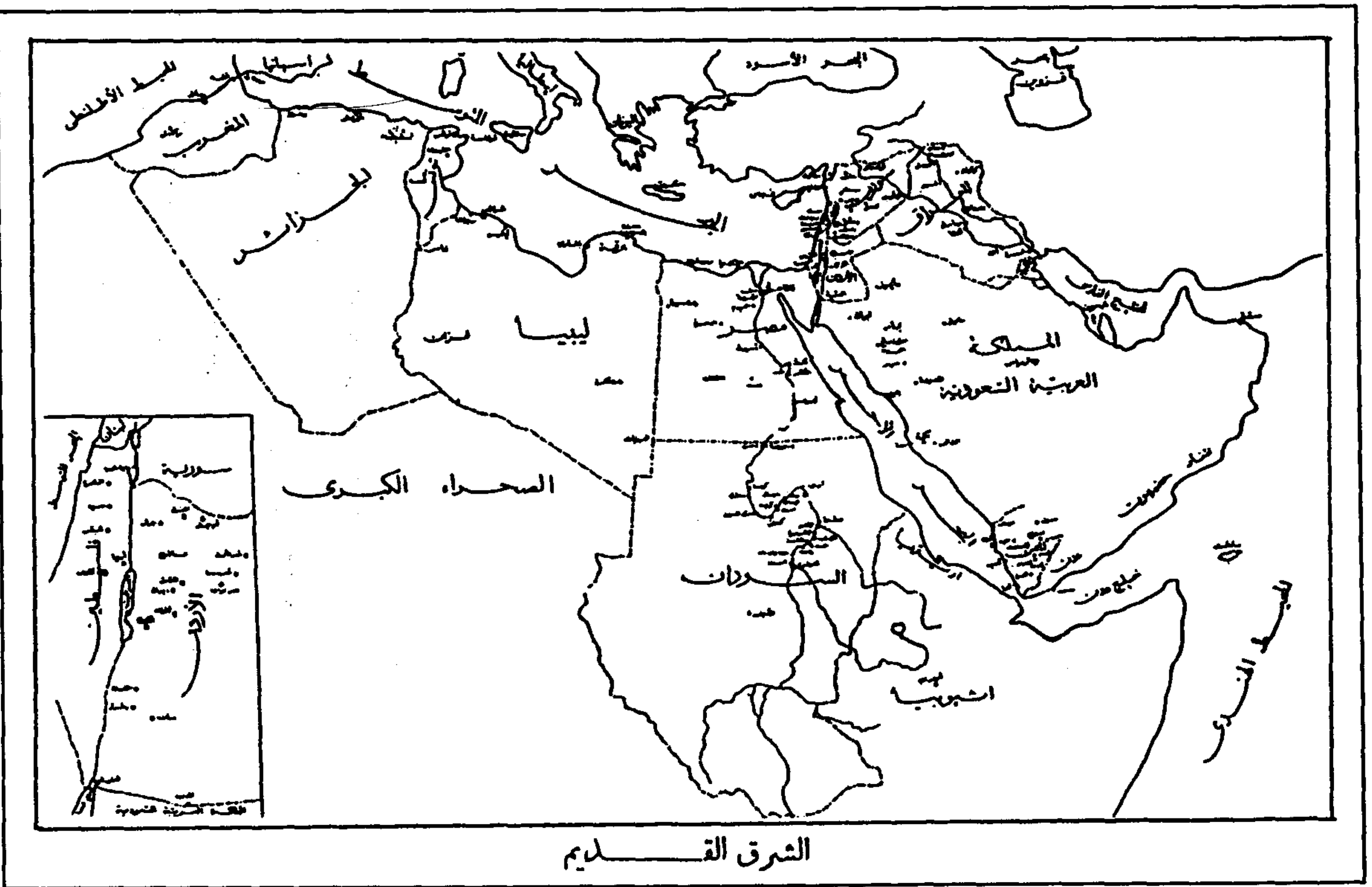
- سعد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي**. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٥، ٥٥٢ص.
- أحمد فخري، **دراسات في تاريخ الشرق القديم**. القاهرة: الانجلو، ط٢، ١٩٦٣، ٢٩٠ص.
- زكي شنوده، **المجتمع اليهودي**. القاهرة: الخانجي، (د.ت)، ٥٧٨ص.
- سيد إبراهيم الجيار، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي**. الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٤، ٢٦٠ص.
- هاري ساكز، **عظمة بابل، موجز حضارة بلاد وادي الرفدين القديمة** (مترجم). الموصل: جامعة الموصل (كلية الآداب)، ١٩٧٩، ٥٦٨ص.
- جايمسى هنري براستد، **العصور القديمة** (مترجم)، بيروت: مؤسسة عز الدين، ١٩٨٣، ٦٨٨ص.
- أرنولد توينبي، **تاريخ الحضارة الهيللينية**. (مترجم)، القاهرة: الانجلو، ١٩٦٣، ٣١٠ص.
- بول منرو، **المرجع في تاريخ التربية**. ج١، ج٢ (مترجم)، القاهرة: دار النهضة، (د.ت)، ٤٦٤ص.
- عبد الله عبد الدايم، **التربية عبر التاريخ**. بيروت: دار العلم للملايين، ط٣، ١٩٧٨، ٦٧٢ص.

- ڤالتر اندريه، **استحكامات أشور**. (مترجم)، بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٧، ٤١٦ص.
- حياة إبراهيم محمد، **نبوخذ نصر الثاني**. بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٣، ١٤٢ص.
- محمد منير مرسي، **تاريخ التربية في الشرق والغرب**. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢، ٤٥٤ص.
- محمد إقبال، **تطور الفكر الفلسفي في إيران، إسهام في تاريخ الفلسفة الإسلامية**. (مترجم)، الدار الفنية للنشر والتوزيع، ١٩٨٩، ١٦٢ص.
- عبد العزيز صالح، **التربية والتعليم في مصر القديمة**. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٦، ٤٧٦ص.
- محمد شفيق عربال وآخرون، **تاريخ الحضارة المصرية**. العصر الفرعون، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، (د.ت)، ٦٣٢ص.
- فيليب حتى، **تاريخ سورية ولبنان وفلسطين**. ج١، (مترجم)، بيروت: دار الثقافة، ١٩٥٨، ٤٥٤ص.
- محمد حسين المخزنجي، چورج جرين، **تاريخ التربية**. القاهرة، الحلبي: ١٩٥٢، ٢٠٤ص.
- خالد عبد الرحمن العك، **تاريخ القدس العربي القديم**. دمشق، مؤسسة النوري، ١٩٨٦، ٢٠٨ص.
- چين بوترو وآخرون، **الشرق الأدنى: الحضارات المبكرة**. (مترجم)، الموصل، جامعة الموصل، ١٩٨٦، ٤٩٤ص.
- سير ألن جاردنر، **مصر الفراعنة**. (مترجم)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣، ٥٣٨ص.
- محمد إبراهيم بكر، **صفحات مشرقة من تاريخ مصر القديم**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤، ٣١٨ص.

- محمد أبو المحاسن عصفور، **معالم حضارات الشرق الأدنى القديم**. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩، ٣١٤ص.
- قحطان عبد الستار الحديثي، صلاح عبد الهادي الحيدري، **دراسات في التاريخ الساساني والبيزنطي**. البصرة: جامعة البصرة، ١٩٨٦، ٤٩٨ص.
- وهيب إبراهيم سمعان، دراسات في التربية، **الثقافة والتربية في العصور القديمة**. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦١، ٣٨٤ص.
- آليان.ج. ويدجري، **التاريخ وكيف يفسرونه من كونفوشيوس إلى توينبي**. (مترجم)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٢، ٢٣٨ص.

- J.Palmera, **Histoire des Institutions et des Doctrines Pedagogiques far les Textes**, Ouvrage Illustre, Paris, Sudel, 1958, 448P.
- P. Buisson, **Nouveau Dicteonnaire de pedagogi**, paris, Hachette, 1911, 2088P.
- W.Bayd & E.J.King, **The History of Western Education**, New York, Barnes of Nable Books, 10thed., 1973, 516P.


الامبراطورية الفارسية
في ذروتها
حدود الامبراطورية
سجديانه
بكتريا
آريه
فارثا
أراخوسيه
جدروسيه
فارس
مادي
أرمينية
كبدوكية
تراقيا
البحر الأسود
العرب
تيماء
الخليج



الشرق القديم

مجتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة